

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Postupy rozvoje čtenářské gramotnosti
v podmínkách malotřídní školy

Procedures for the development of literacy
in terms of the small school

autor práce: Iva Chwastková

Vedoucí práce: PhDr. Anna Tomková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň základní školy (I. ST)

Typ studia: kombinované

Rok odevzdání: 2016

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Postupy rozvoje čtenářské gramotnosti v podmínkách malotřídní školy vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Prohlašuji, že odevzdaná elektronická verze diplomové práce je identická s její tištěnou podobou.

V Příčovech dne 20. 2. 2016

.....

podpis

Poděkování

Ráda bych touto cestou vyjádřila upřímné poděkování PhDr. Anně Tomkové Ph.D. za její vstřícnost, cenné rady, trpělivost a neustálou pomoc, která přišla vždy, když jsem potřebovala. Na této práci jsem pracovala dlouhodobě, proto musím poděkovat také mé rodině, které vděčím především za trpělivost nejen při sepsání této diplomové práce, ale při celém studiu. Děkuji za její podporu.

Iva Chwastková

Abstrakt

Předmětem předkládané diplomové práce je problematika rozvoje čtenářské gramotnosti žáků primárního vzdělávání prostřednictvím podmínek, které nabízí malotřídní škola. Cílem práce je analýza možností rozvoje čtenářské gramotnosti u žáků na 1. stupni ZŠ v podmínkách malotřídní školy; nastavení a následné využití kvalitních podmínek pro rozvoj čtenářství.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

V teoretické části jsou vymezena teoretická východiska související s výše uvedenou problematikou. Vlastní výzkum byl realizován prostřednictvím akčního výzkumu, doplněn dotazníkem, který děti vyplnily na počátku a konci sledovaného období.

Hlavním cílem bylo zjistit počáteční stav čtenářské gramotnosti u skupiny žáků a prostřednictvím změn ve výuce, vytvořením kvalitních podmínek a využitím inovativních metod sledovat proces jednotlivých aktivit žáků, zachycovat nedostatky a hledat alternativní postupy a řešení. V praktické části se opírám o poznatky z přímé výuky. Poukazuji na úskalí, která vznikla při samotných činnostech s dětmi.

Výsledkem této práce je zdokumentování, že využití specifických podmínek malotřídní školy nejen umožňuje, ale může zásadně ovlivnit rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí a především formovat vztah dětí ke knihám a čtenářství.

Klíčová slova

čtenářská gramotnost, strategie rozvoje čtenářské gramotnosti, individuální přístup, porozumění čtenářské gramotnosti, malotřídní škola

Abstract

The subject of this thesis is the issue of the development of literacy skills of pupils in primary education through conditions offered by small schools. The aim is to analyze the possibility of developing reading literacy among pupils in the first grade of primary school in terms of the small schools; setup and subsequent use of good conditions for the development of reading.

The thesis is divided into theoretical and practical part.

In the theoretical part are defined the theoretical background related to the above mentioned issues. Custom research was carried out through action research, completed a questionnaire that the children completed at the beginning and end of the period.

The main objective was to determine the initial state of literacy in groups of pupils and through changes in education, the creation of good conditions and use innovative methods to monitor the process of the individual activities of students, capturing deficiencies and seek alternative approaches and solutions. In the practical part, I rely on knowledge of the direct teaching. I point out the difficulties that arose in their own activities with children.

The result of this work is documented that exploit the specific conditions of the small schools not only allows, but may significantly affect the development of literacy in children

and above all to shape the relationship of children to books and reading.

Keywords

literacy, reading literacy development strategies, individual approach, understanding of literacy, the small school

Obsah

ÚVOD TEORETICKÉ ČÁSTI	8
PŘEDMLUVA	8
VYMEZENÍ CÍLŮ A PŘEDMĚTU ZKOUMÁNÍ	9
1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA	11
1.1. FUNKČNÍ GRAMOTNOST	11
1.2. ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST A ČTENÁŘSTVÍ	11
1.3. ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST A RVP	14
1.4. VYMEZENÍ FAKTORŮ OVLIVŇUJÍCÍ ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	17
1.5. ROVINY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI PODLE VÚP	21
2. ČEŠTÍ UČITELÉ A ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST	24
2.1. RWCT	26
2.2. ZAHRANIČNÍ INSPIRACE	31
3. ČEŠTÍ ŽÁCI A ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST	33
3.1. ZÁKLADNÍ PODMÍNKY ROZVOJE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	33
4. MALOTŘÍDNÍ ŠKOLA	35
4.1. VÝHODY VZDĚLÁVÁNÍ PRO ŽÁKY	36
4.2. VÝHODY VZDĚLÁVÁNÍ PRO UČITELE	37
4.3. MALOTŘÍDNÍ ŠKOLA VERSUS ALTERNATIVNÍ ČI INOVATIVNÍ	38
5. INDIVIDUALIZACE VE VÝUCE	41
5.1. KLIMA VE TŘÍDĚ, ŠKOLE	43
5.2. VHODNÁ VOLBA UČEBNÍCH STRATEGIÍ	44
6. ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI	46
7. ÚVOD PRAKTICKÉ ČÁSTI	48
7.1. METODY VÝZKUMU	48
7.2. VYMEZENÍ PROBLÉMU A CÍLE	50
7.3. VYMEZENÍ SLEDOVANÉHO OBDOBÍ	53
7.4. CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉ SKUPINY	53
8. ZÁSADNÍ ZMĚNY VE VÝUCE	54
8.1. ZAVEDENÍ ČTENÁŘSKÉHO KROUŽKU	54
8.2. VYTVOŘENÍ EFEKTIVNÍCH PODMÍNEK PRO ROZVOJ ČTENÁŘSTVÍ U DĚTÍ	55
8.3. UKÁZKA PRAKTICKÝCH LEKCÍ ZAČÁTKU SLEDOVANÉHO OBDOBÍ	58
9. VYUŽITÍ INOVATIVNÍCH METOD VE VÝUCE	70
9.1. DÍLNA ČTENÍ A JEJÍ OBMĚNY BĚHEM SLEDOVANÉHO OBDOBÍ	70

9.1.1. Základní nastavení čtenářské dílny.....	70
9.1.2. Další zavedené aktivity a součásti dílny čtení	73
9.2. ZHODNOCENÍ VÝZNAMU ČTENÁŘSKÝCH DÍLEN VE VÝUCE	73
9.3. PRAKTICKÁ LEKCE ČTENÁŘSKÉ DÍLNY	75
10. ČTENÍ VE SMÍŠENÝCH SKUPINÁCH	77
10.1. UKÁZKA PRAKTICKÝCH LEKCÍ	77
11. ČTENÍ NÁS PROVÁZÍ I V OSTATNÍCH PŘEDMĚTECH.....	83
12. ZPRACOVÁNÍ A VYHODNOCENÍ DAT DOTAZNÍKU	84
13. VÝSLEDKY A ZHODNOCENÍ AKČNÍHO VÝZKUMU.....	88
14. ZÁVĚR A DOPORUČENÍ.....	91
15. SEZNAM ODBORNÉ LITERATURY A DALŠÍCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ ...	93
16. PŘÍLOHY	97

ÚVOD TEORETICKÉ ČÁSTI

PŘEDMLUVA

Rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti u žáků je v současné době velmi diskutovanou otázkou nejen v České republice, ale po celém světě. Tato problematika je předmětem mezinárodních i národních výzkumů. Učitelé, zkušení pedagogové a další odborníci se zabývají otázkou, jak nejefektivněji zapůsobit na děti, aby knihu považovaly za svého přítele, možná i rádce. Hledají a nalézají cesty ke čtenářství. Zkoumají, co všechno by mělo dítě na knize pochopit, čeho by si mělo všimnout, co by je oslnilo. Proč je to v současné době tak velmi diskutovaná otázka? Vede k tomu především nové pojetí dnešního vzdělávání, ve kterém se odkláníme od pouhého předávání vědomostí a obracíme se k vytváření kompetencí – vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena ve společnosti, v běžném životě. Je proto úkolem nás, učitelů, abychom dokázali své žáky vybavit potřebnými kompetencemi do praktického života, aby se dokázali orientovat a uplatnit svoje získané poznatky ve společnosti a na trhu práce.

Zajímavé téma čtenářství a čtenářské gramotnosti bude náplní této diplomové práce. Moje dosavadní pedagogické zkušenosti mě přivedly k myšlence, že se musím pokusit dětem ukázat krásu čtenářství. K učitelské profesi jsem se vrátila před třemi lety po dlouhé sedmnáctileté odmlce. Začala jsem učit na venkovské škole. Počátečním pozorováním jsem zjistila, že čtení vlastní knížky a krásy, která se v knihách nachází, se během posledních desítek let téměř úplně u dětí vytratila. Rozhodla jsem se, že se pokusím najít ty nejefektivnější cesty, které přivedou děti zpět ke knihám a k tomu využiji všechny možné a dostupné podmínky, které jsou specifické pro malotřídní školu. Byla jsem si od počátku vědoma, že nastanou situace, které mi moji cestu za úspěchem ztíží, ale byla jsem rozhodnuta najít vždy nějakou alternativu a nebát se ji využít.

Čtení by nás mělo provázet každým dnem. Ať už knihu vezmeme do ruky za účelem něco zjistit, naučit se, nebo jen ze zájmu a pro radost - dva základní účely čtení, které se mohou podmiňovat a vzájemně se provázet. Oživit čtenářství u dětí je jedním z mých

základních cílů a priorit v učitelské praxi. Chci se pokusit, aby dětem vlastní čtení nebo naslouchání čteného přinášelo prožitek. Aby se skrze knihu podívaly do imaginárního světa, ve kterém třeba zažijí to, co v reálném životě je neskutečné. Aby byly tak vtaženy do děje čtené knihy, že v daný moment nevnímají okolí. Aby dokázaly přečíst knihu do konce, bez ohledu na to, kolik má stránek. Aby dokázaly hodnotit knihy, po čase dokázaly reflektovat i své vlastní čtení. Konkrétních cílů čtenářství je nespočet. V této práci se budu zabývat cíli, které jsou pro mladší školní věk reálné.

VYMEZENÍ CÍLŮ A PŘEDMĚTU ZKOUMÁNÍ

Cesta k těmto a dalším cílům je dlouhá. Někdo dojde do cíle, druhý možná jen do půli cesty, z některého žáka se čtenář nikdy nestane. Jsem však přesvědčena, že přivést alespoň část dětí zpátky ke knize, je cesta správným směrem z mnoha hledisek - nejen pro samotného čtenáře, ale především pro toho, kdo čtenáře ke knize přivedl. To je základní smysl a cíl této diplomové práce. Pokusím se u dětí probudit zájem o knihu, u některých pouze oživit vztah ke knize, u některých dětí začneme úplně od začátku. Využiji k tomu všechna specifika malotřídní školy.

Vymezení cílů diplomové práce

Cíle pro teoretickou část:

1. Vymezit pojmy funkční a čtenářská gramotnost, čtenářství
2. Seznámit s různými přístupy ke specifikaci čtenářské gramotnosti a s jejím členěním podle Výzkumného ústavu pedagogického (dále VÚP)
3. Ujasnit si vymezení pojmu čtenářská gramotnost v kurikulárních dokumentech
4. Seznámit se specifiky malotřídní školy, hledat výhody a nevýhody malotřídní školy z hlediska žáků, učitelů a z hlediska využitelných možností učebního procesu, předávání vědomostí, dovedností a návyků žákům
5. Vymezit faktory, které mohou ovlivňovat rozvoj čtenářské gramotnosti v podmínkách malotřídní školy
6. Hledat efektivní způsoby práce při rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků na malotřídních školách a soustředit se na individuální přístup

Cíle pro praktickou část - akční výzkum

1. Vymezit použitou metodu akčního výzkumu
2. Charakterizovat respondenty
3. Hledat způsoby využití faktorů ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti
4. Využít specifických podmínek, které nám poskytuje malotřídní škola k rozvoji čtenářské gramotnosti
5. Posoudit efektivitu inovativních metod rozvoje čtenářské gramotnosti v podmínkách malotřídní školy

Problémové otázky:

1. Zlepší se vztah žáků ke knihám díky změnám v pojetí vyučování literární výchovy a dalších předmětů?
2. Dokážu za využití podmínek malotřídní školy zlepšit vztah dětí ke čtenářství?
3. Najdu inovativní metody a formy práce, které jsou dobře uplatnitelné v podmínkách malotřídní školy a zároveň efektivní při rozvoji čtenářské gramotnosti?

Výzkum byl realizován ve čtvrtém a pátém ročníku, v období dvou let.

1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1.1. FUNKČNÍ GRAMOTNOST

Co znamenalo dříve a co znamená dnes být gramotný? V minulosti se považoval za gramotného člověka ten, který uměl číst, psát a počítat. V dnešním světě plném informací to nestačí. Člověk musí umět s texty pracovat, dekódovat je, vyhodnocovat a využívat ve svém osobním nebo pracovním životě. S tím souvisí pojem funkční gramotnosti, který je nezbytným předpokladem pro uplatnění v životě. Co si tedy můžeme představit pod tímto pojmem?

Pedagogický slovník uvádí tuto definici: „*Na rozdíl od gramotnosti je funkční gramotnost chápána jako vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit vyžadovaných současnou civilizací. Je to např. dovednost nejen číst, ale také chápat složitější texty, vyplnit formulář, zformulovat písemnou žádost apod. Zjištění UNESCO dokládají překvapivě vysoký podíl funkčně negramotných lidí i v nejrozvinutějších zemích.*“ (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2001, s. 67) Tato definice považuje funkční gramotnost za nezbytnou dovednost, kterou musí ovládat každý civilizovaný jedinec, aby byl schopný fungovat ve společnosti. Z této definice dále vyplývá, že soudobý gramotný člověk neovládá pouze elementární trivium, ale dokáže pracovat s informacemi. Zpočátku najde a vyhledá správný zdroj, potřebné informace z něj vyčte, pochopí, utřídí, kriticky vyhodnotí a v poslední řadě je použije. Jeho úspěšná práce s informací může být přínosem nejen v jeho osobním životě, ale bude třeba využitelná pro rozvoj celé společnosti.

Za základní stavební kámen bychom díky provázanosti jednotlivých rovin funkční gramotnosti mohli považovat čtenářskou gramotnost. Pojdme se tedy hlouběji zaměřit na tuto základní složku funkční gramotnosti, která má, troufám si tvrdit, největší vliv na vzdělanost celé populace.

1.2. ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST A ČTENÁŘSTVÍ

Čtenářská gramotnost

V odborných publikacích, knihách a příručkách, které se vážou s pojmem čtenářská

gramotnost, můžeme najít více definic, které se snaží přiblížit pojem čtenářské gramotnosti. V dílčích významech se shodují, ale liší se zejména v chápání šíře tohoto pojmu. Pokud bychom zkoumali její vymezení a definice vzhledem k časové ose, zjistíme, že směrem k současnosti se obsah pojmu rozšiřuje a zpřesňuje.

Jednu z prvních českých definic pojmu čtenářská gramotnost můžeme nalézt v Pedagogickém slovníku. Čtenářská gramotnost je zde vymezena jako „komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. jízdní řád, návod na použití výrobku). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a porozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu apod.“ (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2001, s. 34) Definice jasně a zřetelně zdůrazňuje důležitost spojení nabytých poznatků a zkušeností s dovednostmi uplatňujícími v praktickém životě.

Při rozšiřování vymezení jakéhokoliv pojmu zákonitě nastane situace, kdy se musí začít pojem nějakým způsobem strukturovat na dílčí složky a tyto složky je nutné dále definovat. Proto i pojem čtenářské gramotnosti prochází neustálým procesem zpřesňování a upravování. Ve vymezení základního obsahu pojmu už máme téměř jasno, chápeme obsah podobně, ale pokud nahlédneme do definic na dílčí složky, pozorujeme nejednotnost.

V pedagogické encyklopedii (PRŮCHA ed.) z roku 2009 je pojem čtenářské gramotnosti objasněn na pozadí gramotnosti obecné, která je chápána jako „schopnost funkčního využití získané dovednosti v určitém sociálním kontextu.“ Zde je zdůrazněna možnost aplikovat získané dovednosti. „Čtenářská gramotnost tak zahrnuje nejen osvojení si dovednosti čtení, ale schopnost pracovat s textem, komunikovat prostřednictvím psané řeči, získávat a zpracovávat informace z textu atd.“ (PRŮCHA, 2009, s. 230). Pedagogická encyklopedie věnuje značný prostor rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti, výzkumům a trendům jejího rozvoje v zahraničí.

Ostravské autorky Metelková, Svobodová a Švrčková (2010, s. 5) spojují čtenářskou gramotnost s pojmem kompetence a uvádí: „Ať už zmiňovanou kompetenci nazýváme jakkoli, tedy i čtenářskou gramotností, čtenářskou kompetencí či prací s textem, vždy máme na mysli schopnost jedince náležitě zpracovat písemný materiál tak, aby jej zvládl

využít ve svůj prospěch v každodenním životě.“

Obsah pojmu se snaží uchopit i další vědecká pracoviště a skupiny odborníků z praxe. Jedna z nejnovějších definic nám byla představena ve studii Gramotnosti ve vzdělávání VÚP Praha (2010). Kolektiv autorů zde představil svoji definici čtenářské gramotnosti a jako jediný definoval i její dílčí složky: *„Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech. Ve čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin, z nichž žádná není opominutelná.“* (VÚP, 2010, s. 7)

Z výše popsaného je patrné, že se rozvojem čtenářské gramotnosti zabývá velká řada odborníků, kteří se snaží nejrůznějšími způsoby přivést pedagogy ke správnému uchopení této problematiky. Učitelům chtějí ukázat nebo připomenout, jak důležitá složka funkční gramotnosti to je a přimět je k tomu, aby se naučili nebo změnili přístupy ve své práci, které jejich žáky dovedou k získání tak důležitých kompetencí pro život.

Čtenářství

Se čtenářskou gramotností je úzce spjatá problematika čtenářství – vztahu ke čtení. Výzkumy opakovaně potvrzují a poukazují na to, že nejprve je důležité u dětí navodit dobrý vztah ke knihám. Bez toho nelze rozvíjet další složky čtenářské gramotnosti. Pokud pro dítě čtení nebude zábavou, nebude si knihy prohlížet a nebude mít nejmenší chuť se o knihách bavit, nemůže ho zákonitě bavit nad knihami přemýšlet ve vyšším řádu a rozvíjet další složky čtenářské gramotnosti.

Vzhledem k obrovskému nárůstu informačních technologií a s tím související snadné dostupnosti informací lze konstatovat, že je stále těžší udržovat klasické knižní čtení a čtenářství. Základním východiskem k práci s informacemi byla, je a plně doufám, že bude nadále kniha. Měli bychom usilovat o její rehabilitaci ve škole, při práci v samotném vyučování i mimo školní prostředí. Proto vzniká velké množství aktivit, které se tuto situaci snaží řešit. Každé dítě by se mělo stát čtenářem. Každé dítě by mělo poznat potěšení četby a vnitřní potřebu číst. Kdo nám v této činnosti pomáhá?

Aktuálně jednou z největších akcí svého druhu v České republice je osvětová a mediální

kampaň „Celé Česko čte dětem“, zaměřená na podporu čtenářské gramotnosti dětí a mládeže, ale také na propagaci hodnotné literatury a podporu pro společné čtení v rodinách. Tato již desátým rokem probíhající kampaň (od roku 2006) s hlavním mottem „Čteme dětem 20 minut denně“ je založena na myšlence, že „*Čtenářem se nikdo nerodí, čtenáři musíme ukázat cestu.*“ (CELÉ ČESKO ČTE DĚTEM, online, cit. 2015-07-10)

Organizátorem několika významných projektů je také Svaz knihovníků a informačních pracovníků České republiky (SKIP), mezi jehož významné aktivity, podporující zejména čtení a čtenářství, patří například Noc s Andersenem. Projekt byl zahájen v roce 2000 v rámci oslav Mezinárodního dne dětské knihy 2. dubna (datum narození známého dánského pohádkáře). Od roku 2008 organizuje tento svaz také anketu s názvem Kamarádka knihovna, ve které se každoročně vybírá nejlepší knihovna pro děti. (SKIP, online, cit. 2015-07-10)

Dalšími projekty jsou např. celostátní anketa „SUK – čteme všichni“, kde je udělováno několik typů cen; Cena dětí, Cena knihovníků, Cena učitelů za přínos k rozvoji dětského čtenářství a Cena Noci s Andersenem. (NÁRODNÍ PEDAGOGICKÉ MUZEUM A KNIHOVNA J. A. KOMENSKÉHO, online, cit. 2015-07-11)

Dalším celorepublikovým projektem je Den pro dětskou knihu, který se koná v předvánočním čase a knihovny napříč celou republikou oslavují čtení a malé čtenáře, pokaždé na jiné téma.

Na portálu http://www.ctesyrad.cz/ČTE_SY_RÁD se nachází neustále aktualizovaná databáze k doporučování čtivých knih.

1.3. ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST A RVP

V této části nahlédneme na čtenářskou gramotnost z hlediska jejího začlenění a vymezení v kurikulárním dokumentu - Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV).

Ústředním dokumentem, kterým se každá základní škola zabývá, řídí se jím při sestavování svých školních vzdělávacích dokumentů, je Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Vznikl se zásadami Národního programu rozvoje vzdělávání,

tzv. Bílou knihou. Společně tvoří státní úroveň kurikulárních dokumentů.

RVP ZV můžeme chápat jako obecný, ale závazný rámec, díky němuž může každá škola vytvářet svůj školní vzdělávací program (o stupeň nižší úroveň kurikulárního dokumentu) s ohledem na podmínky a specifika dané školy. Dává tak možnost každé škole soustředit se při jeho sestavování na potřeby žáků a učitelů. Vznikem ŠVP se zvyšuje především autonomie škol. Odpovědnost za vzdělávání, za jeho úroveň a rozhodovací pravomoci jsou tak přeneseny z národní úrovně na úroveň samotných škol.

První pracovní verze RVP ZV byla představena již v roce 2001 týmem odborníků, především z Výzkumného ústavu pedagogického. Druhá pracovní verze vznikla o rok později a byl vytvořen pilotní program, podle kterého si vybrané školy v průběhu školního roku 2002/2003 měly vytvořit svůj školní vzdělávací program opřený o tento nový kurikulární dokument. Byl to velmi náročný úkol, který některé pilotní školy nezvládly. Třetí verze byla ověřována v letech 2003/2004 na deseti pilotních školách.

Program vznikl a byl vydán opatřením ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, JUDr. Petry Buzkové, dne 13. prosince 2004. Toto opatření nabylo účinnosti dne 1. února 2005. Během následujících několika let docházelo k dílčím úpravám tohoto dokumentu, avšak pojem čtenářská gramotnost nebyl doposud řádně vymezen a zakomponován do tohoto důležitého dokumentu. To může způsobovat pedagogům a školám v dané problematice značné problémy.

Osobně považuji rozvoj čtenářské gramotnosti za jeden ze základních pilířů ve vzdělávání, a proto bych považovala za téměř nutné, aby nejen tento pojem byl do RVP ZV zakomponován, ale aby se zde objevily především obecné cíle pro jednotlivé stupně vzdělávání, které se budou opírat o výsledky výzkumů, ve kterých je možno nalézt strategie a účinné postupy rozvoje čtenářství.

Odborný panel pro čtenářskou gramotnost při VÚP k tomuto problému sděluje ve své příručce Gramotnosti ve vzdělávání (2011, s. 18): *„Současná podoba RVP ZV neklade na rozvoj čtenářské gramotnosti takový důraz, jaký odpovídá jejímu významu pro úspěšný život žáků a současně varovným výsledkům našich patnáctiletých žáků v mezinárodních srovnávacích šetřeních. Za zvlášť závažné zjištění je považován fakt, že čtenářská*

gramotnost (nebo její složky) nefiguruje jako významný cíl na žádné úrovni v RVP ZV.“

Přesto tento dokument přinesl pro rozvoj čtenářské gramotnosti významné pozitivní prvky. Především díky tomu, že český jazyk se stal „*oborovou součástí oblasti Jazyk a jazyková komunikace a zároveň byly naznačeny průřezové vazby českého jazyka k dalším předmětům*“. (WILDOVÁ, 2013, s. 37)

Klíčové kompetence, na které dokument klade velký důraz, sice odpovídají definici čtenářské gramotnosti, ale už zde postrádám konkrétní činnosti a cíle této důležité oblasti, které mají velký přesah do reality, skutečného života. Může to vést k tomu, že učitelé, kteří nejsou průběžně seznamováni a dále vzděláváni v této oblasti, nebudou brát zřetel na tuto oblast, budou se zabývat konkrétně uvedenými cíli, které se tak pro ně stávají závaznými. Podle mého se může stát, že na některé škole potkáte učitele, který je s touto problematikou seznámen, je vnitřně přesvědčen o její důležitosti a vážnosti – tento učitel bude mít velkou snahu o rozvoj čtenářské gramotnosti u svých žáků. Na jiné škole, která je třeba poblíž té první zmiňované, nebudou o rozvoji čtenářské gramotnosti téměř nic vědět a nebudou předávat svým žákům tak důležité dovednosti a schopnosti, které se k ní vážou.

Dle mého názoru však nejvíce záleží na osobnosti učitele a na jeho vnitřním přesvědčení o důležitosti rozvoje čtenářství u dětí. Osobnost učitele může mít větší vliv na rozvoj čtenářství u dětí než samotné metody práce. Proto bychom mohli konstatovat, že pro někoho není ani nutné zakomponování tohoto termínu do závazného kurikula. Pro takového pedagoga je samozřejmé, že se čtenářstvím ve svých hodinách zabývá. Pro některého učitele může být závazek i svazující. Na druhé straně jsou tací učitelé, kteří se řídí pouze tím, co je napsáno, nařízeno a stává se tak pro jejich práci závazným.

Jsem přesvědčena, že pokud se žák naučí plnit cíle čtenářské gramotnosti během své školní docházky, dokáže je také aplikovat v osobním životě. Není tak jen pouhým čtenářem, nestává se tak jen *sekundárně negramotným*, ale dokáže informace z daného textu vyhledat, vyhodnotit, posoudit, shrnout a použít ve svém praktickém životě.

V publikaci *Gramotnosti ve vzdělávání* (2011, s. 10) jsou uvedeny i konečné důsledky funkční neboli sekundární negramotnosti: „*Nedostatečná, nevyzrálá čtenářská*

(a informační) gramotnost vede v konečném důsledku k vážným problémům při studiu i při uplatňování nároků na trhu práce.“

Existuje však mnoho dalších faktorů, které výrazně či méně ovlivňují, jak bude žák po této stránce rozvíjen a jak se mu podaří získané dovednosti uplatnit ve svém životě. Které z těchto faktorů jsou z mého pohledu ty nejdůležitější?

1.4. VYMEZENÍ FAKTORŮ OVLIVŇUJÍCÍ ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

Čtenářskou gramotnost, její rozvoj a momentální stav ovlivňuje velké množství faktorů. Její aktuální stav se mění v závislosti na povaze faktorů. Pro přehlednost a jejich podrobnější charakteristiku je doc. Wildová rozděluje na vnější a vnitřní (WILDOVÁ, 2013)

V této části práce se budu zabývat faktory, které jsou z mého pohledu zcela zásadní a určitým způsobem se váží k problematice malotřídních škol.

1. Vliv sociokulturního a rodinného prostředí

Mezinárodní i české výzkumy dlouhodobě poukazují na velmi významný vliv rodiny a nejbližšího sociálního okolí žáka. Společnost Gabal Analysis & Consulting prováděla v roce 2002 s 1 092 českými dětmi ve věku 10 – 14 let výzkum a došla mimo jiné k těmto závěrům:

- a) rodina je dvojnásobně až trojnásobně významnější faktor nežli škola
- b) pokud rodiče v raném věku svých dětí věnují dostatek času čtení, pozitivně to ovlivňuje jejich další čtenářské návyky. *„70% dětí, se kterými rodiče četli pravidelně, když byly malé, čtou dnes denně již samostatně.“* (WILDOVÁ, 2013, s. 35)

V některých evropských zemích je v kurikulárních dokumentech na státní úrovni zakotvena spolupráce s rodiči při rozvoji čtenářské gramotnosti, na základě čehož jsou ve školních kurikulech rozpracovány konkrétní formy takové spolupráce. Vždyť jak vypovídá zjištění výzkumu výše jmenované společnosti: *„...Jednoznačně potvrdil obrovský vliv společného povídání rodičů s dětmi o dětech čtených knihách... a z výzkumu zřetelně vyplynula významná role pozitivní a negativní nápodoby čtenářského chování rodičů dětem.“* (WILDOVÁ, 2013, s. 36)

Výzkumů, které prověřovaly míru tohoto vlivu, je několik. Zprávy z těchto výzkumů jsou specifické, ale jejich závěry bychom mohli shrnout do jedné věty: Rodiče a nejbližší sociokulturní prostředí má v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti velmi výrazný vliv a svým příkladem může výrazně přispět k rozvoji čtenářství u dětí. Pokud však rodina dostatečně nemotivuje své dítě ke čtení, pak ji může škola nahradit, i když s mnohem větším úsilím a menší intenzitou.

2. Osobnost učitele a jeho motivace

Záměrně řadím tento faktor hned na druhé místo. Možná by někdo namítal, a chtěl by na tuto pomyslnou druhou příčku postavit metody práce s dětmi nebo prostředí školy, její materiální a organizační zabezpečení.

Opírám se o svoji vlastní zkušenost, kterou popíši v praktické části této práce. Po vlastních zkušenostech mohu potvrdit, že učitel velmi výrazně ovlivňuje přístup dětí ke knihám. Pokud učitel chce, může i z maličkostí vytěžit potřebné. ...*“má obrovský potenciál ovlivňovat úroveň a rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků.”* (WILDOVÁ, 2013, s. 37)

K tomu, aby se učiteli v práci dařilo, použije výukovou metodu, postup práce, který se tak stává *nástrojem* pro dosažení jeho cíle. Pokud učitel ještě výukovou metodu přizpůsobí individuálním potřebám svých žáků, obohatí ji, vloží do přímé činnosti své citové zaujetí, jsem přesvědčena, že si určitě cestu ke svému cíli velmi zkrátí. Nepůjde to však samo. Učitel, který chce pracovat efektivně, musí počítat s tím, že je třeba se dále sebevzdělávat, být spokojený a sebejistý a v neposlední řadě věnovat této práci dostatek času a příležitostí. Musí být zapálený pro četbu. Jak je již výše popsáno, s osobností učitele je úzce spojen a provázán další vliv a tím je:

3. Volba učebních postupů a vyučovacích metod

Inovativních metod, které mají rozvíjet čtenářskou gramotnost u žáků, je mnoho, ale jen některé se dají využít v dané třídě s konkrétními dětmi. Záleží na učiteli, zda je schopný si výukovou metodu individualizovat a variovat podle schopností a potřeb svých žáků. Dalším těžkým úkolem pro učitele je střídat didaktické přístupy tak, aby

činnosti byly vyvážené a tím pádem i plněny rovnoměrně jednotlivé atributy čtenářské gramotnosti. Velice výstižně je správný přístup k výběru metody popsán v dánských kurikulárních dokumentech, kde „*je zdůrazněno, že je nezbytné, aby každý učitel byl schopen vybrat na základě individuálních schopností žáka vhodný metodický postup. V této souvislosti je konstatováno, že svoboda výběru metod není v tom, že učitel vybírá metodu, která mu vyhovuje, ale v tom, že vybírá tu, která vyhovuje jeho žákům.*“ (WILDOVÁ, 2012c, s. 16)

*Metoda sama, má-li vzbuzovat chuť k učení,
musí býti předně přirozená.
Neboť cokoli je přirozené,
jde samo od sebe.*
Jan Amos Komenský

4. Vliv čtenářských strategií

Využívání různých strategií čtení nebylo v minulých letech vůbec podporováno a ve školách realizováno. Učitelé vyžadovali od svých žáků pouze hlasité výrazné čtení a známka toho, že „čtou výborně“, byl klid ve třídě a počet přečtených slov za určitý čas. Ukázky praktických strategií mohou učitelé čerpat zejména v publikacích autorů Kritického myšlení.

5. Velikost třídy, počet žáků ve třídách

Podle výzkumu PIRLS 2011 (WILDOVÁ, 2013, s. 42) ovlivňuje čtenářskou gramotnost i počet žáků ve třídách. Tento faktor záměrně začleňuji mezi ty s nejvyšším potenciálem, neboť jsem z vlastní zkušenosti přesvědčena o jeho významovosti. Pracovala jsem dva roky s dvanácti dětmi ve třídě a mohu konstatovat, že počet znamená z hlediska výuky výrazně mnoho a ve velké míře ovlivňuje individuální pokrok u jednotlivých žáků. Za velkou výhodu považuji, že téměř v každé činnosti si učitel může dovolit dát prostor téměř každému dítěti se vyjádřit, sdělit si své zážitky a sdílet je s ostatními. V malém počtu je čas poradit, pomoci, orientovat se a nalézat individuální rozdíly jednotlivých dětí. Učitel má prostor a čas zjišťovat, jak žáci v hodinách pracují, kontrolovat

samostatnou činnost všech dětí, všímat si a hodnotit práci jednotlivých dětí. Další velkou výhodou je možná charakterizace jednotlivých žáků ve třídě a tím zjednodušené naplánování učebních činností, které se při tak malém počtu ve třídě lépe připravují a realizují.

Další velkou výhodou s výše souvisejícím je prostor ve třídě. Tím, že je ve třídách malý počet žáků, můžeme si přizpůsobit a připravit prostor pro samostatné čtení, pro párové čtení, čtení ve skupinách i pro již zmíněný čtenářský koutek. Můžeme vytvářet projekty pro setkávání žáků nad knihami z více ročníků. Dostatečný prostor nám umožňuje při poznávání knížek využívat a začleňovat do výuky i nejrůznější techniky a metody dramatické výchovy.

6. Bezproblémový přístup ke knihám a vyhrazená místa ve třídách pro čtení

Pokud se dětem umožní, aby listovaly v knížkách, povídaly si o nich se svými spolužáky, vyhledávaly v nich informace, diskutovaly s učitelem, stává se čtenářství velmi přínosným.

7. Kooperace s kolegy

Pokud se nám podaří žáky rozečíst, vytvořit u nich kladný postoj a vztah ke knize, je zcela nezbytné, aby na rozvoji čtenářské gramotnosti nepracoval jen třídní učitel nebo učitel českého jazyka, ale aby se začali podílet a spolupracovat i ostatní kolegové, kteří vyučují žáky na jiné, odborné předměty, ve kterých čtenář dokáže uplatnit své čtenářské dovednosti. Byla by škoda, kdyby učitelé 2. stupně nenavázali na velmi těžkou práci svého kolegy z prvního stupně a nevyužili tak u žáků toho, co se naučili, osvojili a dokáží to aplikovat i v jiných předmětech. Bohužel v praxi velmi často dochází k tomu, že se na 2. stupni nepokračuje ve šlépějích, které jim předpřipravili učitelé primárního vzdělávání.

8. Vlivy vycházející z individuálních dispozic žáka

Každý člověk je jedinečný. Jedinečný svým věkem, pohlavím, potřebami, zájmy, schopnostmi. Pochází z jiného rodinného prostředí. Individuální zvláštnosti žáků se projevují zejména v oblastech jako je temperament, schopnosti, potřeby, zájmy, struktura inteligence a styl učení. Ve školní praxi není možné zkoumat detailně každého

žáka ze všech hledisek, ale je důležité si jako učitel uvědomit, že v běžné třídě najdeme děti téměř všech různých typologií, a proto se snažit připravovat takové aktivity a typy úloh, které budou pro ně podnětné a přínosné. V odborné literatuře nalezneme mnoho teorií struktury lidské inteligence. Jeden z velmi podnětných přístupů je například Gardnerův přístup (1999), který ve své teorii popisuje tyto typy inteligence: verbální, logicko-matematickou, prostorovou, hudební, tělesně-kinetickou, interpersonální, intrapersonální a přírodní. Dalším důležitým vlivem, který je nutné zmínit, je aktuální zdravotní stav a momentální psychické rozpoložení jedince. To může velmi ovlivnit celkovou výkonnost a úspěšnost jedince v daný moment. Domnívám se, že na tento vliv se ve školách s vysokými počty žáků ve třídách téměř zapomnělo.

Nebo spíše učitelé nemají možnost v tak vysokém počtu žáků ve svých třídách zjistit a všimnout si, že některému z dětí není dobře. (WILDOVÁ, 2013)

Mohli bychom pokračovat ve výčtu dalších faktorů, ale v zásadě jsou vyjmenované a popsány ty, které považuji ve své praxi za ty nepodstatnější. Všechny vlivy výše popsané kromě prvního se týkaly školního prostředí. Na závěr této části bych chtěla shrnout, že škola má ztížené podmínky oproti rodině. Ale jak uvádí autoři v Metodické příručce VÚP: *„to ale neznamená, že je bezmocná. A dokonce může udělat ze svých nevýhod přednosti. Větší počet dětí umožňuje vést o četbě vrstevnické hovory, jaké jsou v dnešní běžné rodině nemožné. Děti si navzájem mohou doporučovat knihy, mohou konfrontovat své pochopení s ostatními, ve škole může být po ruce více knih než v rodině a učitelé jsou profesionálové, mají pro podporu čtenářství dětí metodickou výbavu.“* (VÚP, 2011, s. 6)

1.5. ROVINY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI PODLE VÚP

Vzhledem k výzkumnému cíli této práce se v této části práce budu konkrétněji zabývat jednotlivými rovinami čtenářské gramotnosti, které autoři ve své Metodice rozvoje čtenářské gramotnosti více specifikovali a rozkládali pro snazší uchopení celé problematiky.

První rovinou, která je podle mého názoru zcela zásadní a je nutné se jí věnovat úplně

od počátku, je rovina vztahu ke čtení. Aby žák dokázal pracovat s knihou ve všech ostatních rovinách, je důležité, aby si vytvořil (za pomoci rodiče, pedagoga aj.) pozitivní **vztah ke čtení**, s knížkou se těšil a měl vnitřní potřebu knihu přečíst. Další složkou je **doslovné porozumění**, ve které jde o zvládnutí daný text rozšifrovat a zapojit při tom všechny své dosavadní zkušenosti a dovednosti, které ho navedou k doslovnému porozumění textu. Velice důležitou složkou, která je pro děti ale velmi náročná a musí se s ní zacházet velmi opatrně, pomalu a musí se nechat dětem dostatečný prostor pro její zvládnutí, je **vysuzování**. Znamená, aby žák byl schopen kriticky hodnotit daný text z různých hledisek, dokázal dekodovat autorův záměr, jeho myšlenky a vyvozovat z přečteného závěry. Další neméně důležitou složkou je **meta kognice**, která je podle výzkumů ve školách nejméně používána. Žák by se měl naučit reflektovat záměr vlastního čtení, s čímž velmi úzce souvisí volba textů, způsob čtení, využívání a výběr různých strategií pro různé druhy textů s cílem snadnějšího porozumění a překonávání obtíží například při složitosti vyjadřování. Žák by měl umět sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čteného. *„Prostřednictvím sdílení je rozvíjeno utváření vlastních názorů a postojů, zároveň však respektování názoru druhých a také uvědomování si základních pravidel komunikace. Rozvíjí se schopnost formulovat své myšlenky tak, aby byly srozumitelné pro ostatní a podložit jejich platnost dostatečnými argumenty. Čtení ovlivňuje názory, postoje i emocionalitu a má vliv na celkový osobnostní rozvoj. Snahou je podněcování žáků k tomu, aby pozorně vyslechli názor ostatních, respektovali jej a zkusili jej porovnávat se svým vlastním.“* (KONCEPCE DIAGNOSTIKY, online, cit. 2015-08-21) Poslední rovinou je **aplikace**, která poukazuje na to, že čtenářsky gramotný člověk umí své získané poznatky, dovednosti a informace využít v životě a v určité míře také texty vytvářet.

Na takto pojaté rozdělení rovin navázal v rámci projektu s názvem Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy PedF UK tým doktorandů pod vedením předních odborníků, který v první klíčové aktivitě projektu podrobněji roviny obsahově vymezil a ve třetí klíčové aktivitě vytvořil evaluační nástroje, kterými lze provést diagnostiku úrovně a vývoje žáka právě v jednotlivých rovinách. Publikace je přístupná

na internetu a je určena ke vzdělávacím účelům a má tak pomoci učitelům nejen k lepší orientaci v jednotlivých složkách čtenářské gramotnosti, ale stává se pro ně především evaluačním nástrojem, díky němuž mohou učitelé evaluovat aktuální stav rozvoje čtenářské gramotnosti u svých žáků na základě individuální vztahové normy. Součástí projektu jsou zpracované pracovní sešity, portfolia a metodické pokyny pro učitele, které jsou umístěny na adrese: <http://cteme.eu/?link=28>.

Můžeme najít další pomoc pro učitele, kteří si prozatím nevědí rady a rádi by svůj přístup změnili? Kolik učitelů dokáže formulovat, co se skrývá pod tímto pojmem?

2. ČEŠTÍ UČITELÉ A ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Na první pohled bychom mohli vnímat toto postavení rovin za sebou od jednoduchých po ty nejsložitější. Není tomu tak. Podle průzkumů PISA se v dnešní době dosahuje relativně nejlepších výsledků v oblasti porozumění. Domnívám se a z praxe pozoruji, že je ve školách této rovině věnováno nejvíce času. Mnozí učitelé, kteří nemají povědomí o tomto členění čtenářské gramotnosti a dále se nevzdělávají v této oblasti, považují oblast porozumění za nejdůležitější (někdy i jedinou) složku rozvoje čtenářské gramotnosti. Bohužel se najdou i učitelé, kteří porozumění s pojmem čtenářská gramotnost ztotožňují nebo tyto pojmy zaměňují. V roce 2012 Česká školní inspekce dělala průzkum, ve kterém vznesla učitelům ZŠ (celkem 122 respondentům) tento dotaz: „Co rozumíte pod pojmem čtenářská gramotnost?“ Výsledky jsou z mého pohledu alarmující, ale z hlediska praxe mě nepřekvapují. Dotázaní učitelé odpověděli procentuálně takto:

Odpovědi na otázku „Co rozumíte pod pojmem čtenářská gramotnost?“	
odpovědi odborníků – učitelů ZŠ (122 respondentů)	počet odp. v %
čtení s porozuměním, chápání obsahu textu	83,3
získávání a zpracování informací	27,5
komunikační dovednosti (slovní zásoba, vyjadřování, tvorba textu)	15
vztah ke knize, literatuře, přehled o ní	16,7
rozvoj osobnosti a kritického myšlení	6,7
technika čtení, plynulost	15
jiné	2,5

(WILDOVÁ, 2013, s. 27)

Z výše uvedeného vyplývá, že stále velké množství učitelů chápe čtenářskou gramotnost jako porozumění textu. Jiné složky, které jsou neméně důležité, jsou opomíjeny. Proč tomu tak je? Na tuto otázku nacházím několik odpovědí:

- Ve velké míře chybí metodická podpora školám a samotným učitelům ve smyslu zakomponování tohoto pojmu a s ním stanovených a jasně definovaných cílů do kurikulárních dokumentů.
- U učitelů může panovat určitá skepse k účinnému rozvoji čtenářství u dětí. Někteří pedagogové považují rozvoj čtenářské gramotnosti za ztrátu času. Pokud není pedagog vnitřně přesvědčen o vážnosti a důležitosti rozvoje čtenářství u dětí, jen velmi těžko se mu bude dařit v této oblasti vzdělávat a obohacovat o nové poznání svoje žáky. Musíme si uvědomit, že čtenářská gramotnost má velký přesah do jiných oblastí života a jak jsem se již zmínila výše, je to nejdůležitější složka funkční gramotnosti. Z toho vyplývá, že člověk musí nezbytně tuto dovednost ovládat, aby dokázal a byl schopný úspěšně fungovat ve společnosti. Člověk, který je funkčně gramotný, umí nejen texty přečíst nebo napsat, ale dokáže s informacemi z textu pracovat. Dokáže je vyhledat, třídit, kriticky hodnotit a využít je ve svém praktickém životě.
- Učitelé se dále nevzdělávají v této oblasti, neumí čtení vyučovat. Další vzdělávání učitelů se jeví jako klíčový moment této problematiky. Je obtížné po učitelích požadovat, aby u žáků rozvíjeli čtenářskou gramotnost a další kompetence s tím spojené, když jim samotným se nedostalo nikdy takové výuky, nikdy na svých pracovištích nepracovali s textem tak, aby uvedené klíčové kompetence patřičně rozvíjeli. Nestačí však přečíst odbornou publikaci, příručku nebo si absolvovat jednodenní školení. V současné době již existují dlouhodobější kurzy a programy, které učitelům pomohou v pochopení podstaty změny v pojetí vyučování a nasměrují je k rozvíjení dovedností, mezi které patří i čtenářská gramotnost. Neziskovou organizací, která učitelům pomáhá v tomto smyslu je například program RWCT. O jeho náplni a cílech se rozepíši v další části, neboť v praxi jsem se tímto programem a jeho principy nechala nejvíce inspirovat a metody práce, které nabízí, velmi často využívám.
- Vedení škol neumožňuje materiální a organizační zabezpečení. Je to způsobeno buď tím, že má škola jiné priority nebo si nemůže z finančních důvodů dovolit školu materiálně vybavit a tím pádem ani zabezpečit a přizpůsobit tomu organizaci školy a samotnou výuku. Na školách nesmí chybět motivované vedení v tomto směru, které se snaží a projevuje zájem o tuto problematiku a snaží se přimět i své kolegy pedagogy

o dosahování společných cílů třeba tím, že se společně domluví na zakomponování a zkonkretizování cílů do školních vzdělávacích programů.

- Na mnoha školách stále převládá frontální výuka, u které se jen velmi těžko bude čtenářská gramotnost rozvíjet ve všech uvedených rovinách. K tomu, abychom zvládli tuto oblast rozvíjet, musíme změnit náš přístup k samotné struktuře hodin. Je potřeba stále více začleňovat do výuky kooperativní činnosti, ať už se jedná o práci ve větších skupinách nebo ve dvojicích. Nebát se přenášet aktivitu na děti. Konstruovat. Stát se jakýmsi pozorovatelem, který nenásilnou formou, bočním vedením, vede děti k jasně stanovenému cíli. Spolupracovat s ostatními pedagogy na škole, rozvíjet čtenářskou gramotnost v heterogenních skupinách a nejen v hodinách čtení, ale uplatňovat způsoby práce vedoucí k rozvoji čtenářství i v ostatních vyučovacích předmětech. Spolupracovat s knihovnou a dalšími institucemi, které nám mohou k cílům pomoci.

Nestačí však výše popsané, musíme hned na počátku vědět a především umět si odpovědět, **proč** chceme takto pracovat s našimi žáky. Uvědomit si, že je tato cesta velmi dlouhá, komplikovaná, bude vyžadovat spoustu naší energie, a že efektivitu této dlouhodobé činnosti budeme spatřovat postupně podle toho, jakých my učitelé budeme nabírat zkušeností a dovedností a předávat je tak našim žákům. Kam se máme my učitelé obrátit pro pomoc, kdo nám pomůže na této cestě?

2. 1. RWCT

V České republice program působí již od roku 1997 a tisíce pedagogů prošly školením. „*Tento vzdělávací program přináší učitelům na všech stupních vzdělávání **konkrétní praktické metody, techniky a strategie** sestavené v otevřený, ale provázaný celek, v efektivní systém velmi **snadno použitelný přímo ve škole**. Program sám neklade důraz na pedagogické, psychologické či literární teoretické poznatky, přestože je na jejich základu postaven, ale zdůrazňuje přímé prožití učebních činností a jejich následnou analýzu.*“ (KRITICKÉ MYŠLENÍ o. s., online, cit. 2015-08-08)

Učitelé, kteří se budou chtít dozvědět něco více o tomto programu, mohou navštívit semináře a nejruznější školení, které tento program a jeho tvůrci pro pedagogy

připravují.

RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking) neboli Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení. V názvu se nám vyskytuje pojem, pod kterým si mnozí nedokáží přesně představit a zformulovat, oč jde. Pojdme si tedy nejdříve rozklíčovat pojem „kritické myšlení“.

Pojem kritické myšlení

Ve slovníku cizích slov se od R. Kohoutka dočteme, že je to *„dovednost a proces řešení problémů na základě pečlivé myšlenkové analýzy a hodnocení teorií, hypotéz a důkazů.“* (SLOVNÍK CIZÍCH SLOV ABZ, online, cit. 2015-08-17)

Podrobnější pětibodovou definici popisuje v Kritických listech David Klooster:

1. *„Kritické myšlení je nezávislé myšlení. Ve třídě, kde se kritickému myšlení učí, každá osoba si vytváří své vlastní názory, hodnoty a přesvědčení. Nikdo nemůže kriticky myslet za vás. Proto je nevyhnutelnou podmínkou kritického myšlení vztah individuálního vlastnictví k myšlenkám. Studenti a žáci tudíž musejí pocítovat svobodu myslet za sebe samé.“*
2. *„Získání informace je východiskem, a nikoli cílem kritického myšlení. Někdy se říká: Nemůžeš přemýšlet s prázdnou hlavou. Abychom mohli vést složité úvahy, potřebujeme docela hodně „surovin“, faktů, nápadů, textů, teorií či hypotéz, dat, pojmů.“*
3. *„Kritické myšlení začíná otázkami a problémy, které se mají řešit. Lidské bytosti mají jako svou základní životní orientaci zvědavost vůči okolnímu světu. ... Zvědavost je totiž základní vlastnost života. ... Skutečné učení se na každé úrovni vyznačuje snahou řešit problémy a odpovídat na otázky, které povstávají z žákova vlastního zájmu a z jeho potřeb.“*
4. *„Kritické myšlení se pídí po rozumných argumentech. Kritičtí myslitelé si vytvářejí vlastní řešení problémů a snášejí pro tato řešení dobré argumenty a přesvědčivé důvody. Vědí, že existuje více než jedno řešení, a proto usilují, aby prokázali, jakou logičností a praktičností vyniká to jejich řešení.“*
5. *„...kritické myšlení je myšlením ve společnosti. Myšlenky jsou ověřovány a zdokonalovány tím, jak se o ně dělíme s ostatními.... Když diskutujeme, čteme, debatujeme, nesouhlasíme a také si užíváme předávání a přijímání myšlenek, zapojujeme*

se do procesu, který prohlubuje a propracovává naše vlastní postoje a názory.“ (KLOOSTER, online, cit. 2015-08-17)

Co dnes dokáže dítě ve spolupráci s druhými, dokáže zítra samo.

Vygotskij

(in FISHER, s. 104)

Z hlediska vzdělávacího procesu je velmi podstatné, aby se žáci naučili kriticky uvažovat a dokázali to využít v praktickém životě. Porozumět něčemu, zhodnocovat informace, vyvozovat závěry a správně se rozhodovat, je důležitým vkladem do budoucího života. Samozřejmě je to i jeden z cílů základního vzdělávání. Jak tedy na to? Jak naučit žáky kriticky myslet? Můžeme si pomoci například třífázovým modelem učení EUR, který je základním principem programu RWCT.

EUR

Při vysvětlování tohoto pojmu se můžeme podívat za hranice k našemu nejbližšímu sousedovi, a sice na Slovensko. Slovenská autorka Kašiarová se ve své práci zabývá také tímto modelem. Jako autory tohoto modelu uvádí Meredith a Steele. Popisuje ve své práci velmi podobně všechny tři fáze tohoto modelu a na závěr uvádí, že je třeba, aby mezi jednotlivými aktivitami byla zachována kontinuita, aby měly přiměřený rozsah a bavily každého žáka (KAŠIAROVÁ, 2012)

EUR je vlastně třífázový model učení. Staví žáka do role aktivního spoluhráče, který přináší svoji vlastní zkušenost, pokládá otázky, pracuje s novými informacemi, kooperuje se svými spolužáky a učitelem, vyjadřuje se, jak nové poznatky pochopil a na závěr vše zhodnocuje a reflektuje.

E – evokace:

Cílem první fáze je aktivizace a motivace žáků. Žáci si nejprve uvědomí a vyjádří slovy, co by mohli vědět o zadaném tématu a zároveň se soustředí na to neznámé. Formulují otázky, které je k tématu napadají, a ke kterým by chtěli během další části výuky najít odpověď. V této fázi dochází vlastně k zaktivizování myšlení žáků a zohlednění jejich potřeb a zájmů. Evokace motivuje děti k pokračování. Žák přistupuje k práci jako tvůrce,

což ho vlastně přirozeně nutí k poznání něčeho nového a pro něj zajímavého. Vhodnými metodami pro tuto fázi jsou například myšlenkové mapy, brainstorming, volné psaní atd.

U - uvědomění si významu informací:

Cílem této fáze je aktivizace při práci s něčím novým, prozatím zcela neznámým. V této fázi se žáci dozvídají k tématu něco nového, porovnávají to se svými představami a myšlenkami. Snaží se novému porozumět, kladou si otázky, hledají souvislosti a významy. To vše na základě kooperace se spolužáky a učitelem, na základě diskuse a výměny názorů zúčastněných. V této fázi můžeme využívat různých metod postavených především na kooperaci žáků. Vhodným příkladem mohou být metody: skládkové učení, sněhová koule, obíhající flipy atd. V této fázi se žáci učí předávat svoje nápady a názory, učí se vyslechnout a přijímat názory druhých a porozumět jim.

R – reflexe:

Jde o konečnou fázi, ve které si žáci uvědomí, co nového se naučili, vrátí se ke svým původním myšlenkám a představám o daném tématu. Zhodnotí, co se jim potvrdilo či naopak, v čem se mýlili. Společně zhodnotí i názory a nápady druhých ve vzájemné spolupráci. V této fázi se většinou vracíme k metodám využívaných v evokaci. Například diskutujeme nad myšlenkovou mapou, opravujeme ji a vylepšujeme.

Pro tento proces je charakteristická změna v postavení učitele v přímé výuce. Učitel se stává partnerem, který vede žáky k aktivitě, tvůrčí činnosti a k samotnému řešení problémů. Vede žáky k tomu, aby si sami přicházeli na nové poznatky, dovednosti a přitom rozvíjeli svoje postoje k učení.

Ve velké míře také dochází ke změně komunikace mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem. Všichni se stávají partnery, kteří mají právo na svůj názor. Právo na to, aby si ho obhájili nebo naopak, aby dokázali přijmout, že se mýlili.

„Hlavním cílem programu je, aby se žáci stali samostatnými mysliteli a čtenáři, kteří se dokážou na věci dívat z různých úhlů pohledu, jsou zvědaví a cítí lásku k vědění

a zodpovědnost za svět, ve kterém žijí.“ (KRITICKÉ MYŠLENÍ, online, cit. 2015-08-17)

Program a jeho autoři vás na školení seznámí s nejrůznějšími metodami práce, které lze aplikovat ve vyučovacím procesu. Program dbá na to, abyste si ze seminářů odnesli praktické zkušenosti, vyzkoušeli si jednotlivé metody přímo na semináři, s kolegy diskutovali o výsledcích a při dalším setkání si sdíleli své poznatky a problémy, které nastaly během odzkoušení metod ve svých třídách.

Změny v přístupu k práci

Pokud nás program přesvědčí a budeme chtít využívat osvědčené metody ve své praxi, musíme si však uvědomit jednu zcela zásadní skutečnost, a tím je změna v pojetí vyučování ze strany učitele při vyučovacím procesu. Jak musíme tedy změnit náš přístup v praxi?

- Učitel musí vytvářet ve třídě bezpečné prostředí v tom smyslu, že každý jedinec má právo na svůj názor, postoj a nemusí se obávat reakce druhých.
- Učitel připouští a uvědomuje si, že neexistuje jen jedna správná odpověď na danou otázku a má radost z toho, když jsou žáci aktivní a tvořiví a odpovědi se sejde více.
- Učitel se snaží formulovat žákům takové otázky, které je nutí k přemýšlení ve vyšším řádu. To znamená, že klade otázky otevřené, na které se v daném textu nenajde odpověď, ale nutí žáka o odpovědi přemýšlet.
- Učitel dokáže přijímat názory žáků, které se odlišují od jeho vlastních názorů, a podporuje je.
- Učitel vede děti k diskuzi mezi sebou. Učí je, aby se neobracely pouze na učitele jako jediného znající odpověď na jejich otázku.
- Učitel připouští, že není jediným zdrojem informací ve třídě.
- Učitel si zvyká na to, že každý žák si odnáší z hodiny jiné poznatky a dovednosti podle svých vlastních potřeb a možností.
- Učitel ovládá kooperativní metody a strategie.
- Učitel velmi pečlivě plánuje a promýšlí učební strategie a postupy jednotlivých činností.

- Učitel se učí novým technikám hodnocení.

Učitel neustále reflektuje svoji práci. (KRITICKÉ MYŠLENÍ, online, cit. 2015-08-17)

2.2. ZAHRANIČNÍ INSPIRACE

Dalším nemalým pomocníkem pro pedagogy by mohla být spolupráce se školami, kde tímto způsobem pracují. Mohli by se inspirovat i v zahraničí, kde dosahují mnohem lepších výsledků ve výzkumech. Například ve Finsku. Proč tomu tak je?

Finské školství oproti jiným zemím podporuje ve velké míře inkluzivní přístup ke vzdělávání. Bez ohledu na to, z jakého socioekonomického prostředí děti přicházejí do školy, se snaží o rovné a spravedlivé vzdělávání. To však není jediný faktor, který ve velké míře ovlivňuje čtenářskou gramotnost u finských dětí, která je podle výzkumů PISA na velmi dobré úrovni. Finské děti jsou velmi podporovány ve všech zájmech a zálibách. Finské děti mají velký zájem o četbu. *„Zájem o čtení je mezi finskými dětmi zároveň nejsilnější ze všech zkoumaných zemí. Je zde rozvinutější síť knihoven a žáci je relativně více využívají, než je např. běžné v České republice (a víte, jak jsme na své knihovny pyšní). Finské děti si půjčují průměrně jednu knížku týdně. Od rodičů si škola přeje, aby aspoň 15 minut denně svým dětem doma četli. Finští učitelé zároveň sdílejí názor, že aktivní uživatelé PC bývají zároveň i aktivními čtenáři, což v roce 2003 potvrdil i český výzkum mezi čtenáři.“* (PROCHÁZKOVÁ, HAUSENBLAS, online, cit. 2015-08-20)

Zájem o četbu je velmi podporován již od prvních ročníků školního vzdělávání. Dětem je ponechán prostor pro vyprávění, se kterým se dále pracuje. Učitel shrne vyprávění do 1 – 2 odstavců. Žák, který daný příběh vyprávěl, přidá ilustraci a starší žák ho ještě přeloží do angličtiny. Všechny příběhy jsou vystavené ve škole, děti si je rády čtou a prohlíží. Na přípravu a samotnou realizaci se zdá nebýt tento způsob rozvoje čtenářských dovedností až tak složitý, ale je v něm vidět vzájemné propojení několika cílů. Děti se učí naslouchat, komunikovat, vyprávět, shrnovat, spolupracovat a učit se navzájem.

Na děti ani na učitele není vyvíjen takový tlak, jaký můžeme pocítovat na našich školách. Z vlastní zkušenosti víme, že pokud jsme do něčeho nuceni, nechce se nám danou činnost vykonat, tím pádem se ani nedaří a dobré výsledky se nedostaví. Ve finských

školách se snaží přirozeným, nenásilným způsobem a vhodnými metodami přivést děti ke knihám. Učitelé často dětem předčítají, děti mají možnost číst ve škole svoji knížku. Starší žáci si sepisují, editují, vydávají, tisknou a prodávají svoje knihy. Velmi často se zapojují do mezinárodních projektů rozvoje čtenářské gramotnosti. Oproti českým dětem mají finské děti větší svobodu rozhodování o svém učení, čímž získávají větší nezávislost, motivaci k dalšímu učení a dovednost dokázat se rozhodnout.

O podobné metody práce a systém rozvoje čtenářské gramotnosti se snaží určitě i nemalá část učitelů u nás. Nemohou na to být však sami. To nestačí. Aby dokázali dostat svoje žáky na úroveň těch finských, musí přijít podpora od jejich nadřízených, nesmí být na ně vyvíjen nátlak například v podobě testování žáků. Za velmi důležité považují kvalitní klima školy, spolupráci kolegů a ponechání jisté míry svobody, jaký způsob výuky si pro svoje žáky zvolí s ohledem na jeho možnosti a individuální potřeby svých žáků.

Dokázal by český učitel změnit svůj způsob výuky a přiblížit se tomu finskému? Domnívám se, že nejtěžší by bylo dát dětem větší svobodu, nezávislost a nechat děti spolurozhodovat o tom, jak bude výuka vypadat. Jsme na tento způsob vzdělávání připraveni? Rozhodně by se musela navýšit míra autonomie škol a především postavení učitele ve společnosti. Měla by zavládnout důvěra, spolupráce a nadšení.

Pokud se rozhodneme pro tuto náročnou cestu, měli bychom se také zorientovat v tom, jak jsou na tom čeští žáci se čtením a čtenářskou gramotností. Pokusit se najít důvody, proč tomu tak je a na základě nich hledat řešení.

3. ČEŠTÍ ŽÁCI A ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Od roku 2000, kdy se začala úroveň čtenářské gramotnosti sledovat, se nejvíce zhoršili čeští žáci v oblasti postojů ke čtení. V testech PIRLS z roku 2001 byla zjištěna úplně nejmenší obliba čtení u českých žáků mezi 35 zkoumanými zeměmi. Především chlapci mají problémy, od knih se odklánějí k počítačům a televizním obrazovkám. Kniha oproti televizním obrazovkám je příliš časově náročná. Čtení vyžaduje od žáka aktivitu, která je pro některé žáky velmi nesnadná, a tou je myšlení. Při čtení se musí žák soustředit, aby porozuměl. Občas musí dokonce vynaložit velké úsilí, aby pochopil a uměl si představit. To není jako na televizní obrazovce, kde se objeví hotový obraz a ten, kdo sleduje televizní pořad, si nemusí nic představovat. Navíc kniha nutí děti přemýšlet, představovat si a být trpělivý, protože děj v knize neprobíhá rychlým spádem, jako je to u akčních filmů a počítačových her. Konec takového akčního filmu většinou dítě lehce předvídá, přičemž u knih by muselo číst pozorně, zamýšlet se, u některých titulů ani nepřeskakovat stránky, aby se dopátralo třeba i překvapivého a nečekaného konce. *„To jsou jen některé z příčin, proč čtenářství dětí vyžaduje hodně podpory ze strany dospělých, a navíc podpory v pravý čas a v užitečné podobě.“* (NÚV, 2011, s. 7)

Kde hledat chybu a jak ji napravit? Mohli bychom spekulovat o příčinách nezájmu o knihy; o tom, že v dobách národního obrození byla literatura velmi uznávána, k spisovatelům se všichni chovali s velkou úctou. Možná tato úcta byla až nepřiměřeně nadsazená a přehnaná, jak ve své knize uvádí Otakar Chaloupka. Avšak dále píše, že ... *„Dnes vše vzbuzuje dojem, že čtenáři od krajnosti přehnané úcty přešli ke krajnosti lhostejnosti“.* (CHALOUPKA, 2002, s. 15)

Vytváříme však dětem základní a přiměřené podmínky k tomu, aby knihu pokládaly za svého přítele či rádce? Které podmínky jsou považovány za ty základní?

3.1. ZÁKLADNÍ PODMÍNKY ROZVOJE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

Při vymezování podmínek jsem se nechala inspirovat Metodikou rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti (str. 9):

- Nikdo ve škole nepovažuje čtení za ztrátu času, dospělí jsou modelem čtenáře.
- Musíme se umět u knížek zastavit. Přemýšlet a společně, ve skupinách nebo

dvojicích si o nich povídat. Správný učitel by měl být pro děti vzorem, to znamená, že pokud děti čtou, učitel čte s nimi. Má to své důvody a opodstatnění. Děti se více soustředí pouze na čtení, pokud učitel čte s nimi.

- Čas – dostatek, pravidelnost, četnost. Děti mají rády a požadují rytmus a pravidelnost od počátku jejich života. Stejně je to i s činnostmi, které se pravidelně opakují. Je nutné dát dětem dostatečný prostor a činnosti neuspěchat.
- Předčítání. I když už děti umějí číst, je velmi důležité, především pro navození vztahu ke čtenářství, dětem předčítat. Nezáleží na věku, předčítat můžeme začít kdykoliv. Při předčítání si odnášejí zážitek z četby i slabí čtenáři nebo děti s poruchami učení, kteří mají problém s vlastní četbou.
- Dostupnost knih a textů. Najít vhodné způsoby dostupnosti nejrozličnějších textů považují za jednu ze základních podmínek při rozvíjení především roviny vztahu ke čtení.
- Vlastní volba knihy. Dát možnost dětem o něčem rozhodnout, nechat na nich vlastní volbu je jeden z předpokladů úspěšné práce s nimi.
- Příležitost pro čtenářskou odezvu a sdílení. Pokud jako učitel považujeme za důležité, aby děti mezi sebou sdílely své osobní dojmy z četby, máme velké možnosti, které nám nabízejí inovativní metody podporující rozvoj čtenářské gramotnosti. Ať už jde o dílny čtení, ve kterých děti pracují s vlastními knihami nebo různé podpůrné metody. Dalším vhodným příkladem může být využívání různých strategií čtení, např. párové čtení, čtení ve skupinách.
- Čtení je propojeno se psaním. Dobrým příkladem je práce s podvojným deníkem, ve kterém žák doslovně vypisuje z knihy pro něj důležitá nebo něčím zajímavá místa (nazváno citátem) a ke každému citátu doplňuje svůj vlastní komentář vyjadřující jeho myšlenku, dojem, proč si daný citát vybral, proč ho oslovil, co mu připomněl atd. Existují další metody práce, ve kterých žák na základě čtení tvoří psané zápisy. Vhodným příkladem může být Vennův diagram, literární dopisy, pětilístek, volné psaní a další.

Můžeme vymezené podmínky využít k rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků navštěvující malotřídní školu? Jaká jsou tedy její specifika?

4. MALOTŘÍDNÍ ŠKOLA

Už z názvu je patrné, že půjde o školu, kde je málo tříd. Nesmíme však tuto školu spojovat s každou školou, kde je méně ročníků. Hlavním charakteristickým rysem malotřídní školy je, že v jedné třídě jsou vyučováni žáci více ročníků najednou. Vznikají především v malých obcích, kde se v jednom ročníku setká malý počet žáků a jsou zřizovány především proto, aby děti nemusely dojíždět do větších měst a je jim tak dána možnost vzdělávat se ve známém prostředí svého bydliště nebo velmi blízkém okolí. Nejčastěji se nacházejí v obcích s méně jak 1 000 obyvateli (TRNKOVÁ, 2010, s. 77). V České republice mohou být tímto způsobem organizovány pouze ročníky prvního stupně, tj. 1 – 5. ročníku.

V současné době se v nemalé míře setkáváme s názorem, že na malotřídní škole nejsou zajištěny stejné podmínky pro žáky jako na plně organizovaných školách, a že kvalita výuky taktéž neodpovídá „velkým“, plně organizovaným školám. Velká část veřejnosti se domnívá, že venkovská nebo malotřídní škola nedokáže předat svým žákům kvalitní vzdělávání především kvůli zavedenému systému spojování jednotlivých ročníků. Přitom se metody a formy práce, které využívá učitel na malotřídní škole při své práci, tak moc přibližují inovativním metodám a způsobům práce v současném školství. Průcha ve své publikaci *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání* zahajuje přehled inovativních koncepcí vzdělávání právě tématem malotřídek. Staví je tak na úroveň běžného standardního školství, ale uvádí, že bohužel nejsou dnes už spojovány s novými, atraktivnějšími projekty a inovacemi školního vzdělávání. Obhájí se slovy, že: *...„malotřídní školy, resp. vyučování ve věkově smíšených třídách je důležitou pedagogickou alternativou, že inovace je i tím, co už kdysi existovalo a je znovu objevováno a zaváděno“*. (PRŮCHA, 2001, s. 51 - 52) Průcha svůj postoj navíc dokládá vymezením několika alternativních pedagogických rysů malotřídních škol:

1. Malotřídní školy uplatňují převážně skupinové vyučování. Vyplývá to přirozeně ze složení třídy – třeba v trojtřídní škole pracuje jeden učitel s dětmi příslušejícími věkově, resp. administrativně ke třem ročníkům a musí jim kompenzovat to, že tito žáci se nevzdělávají zvlášť podle ročníků se svými učiteli. Prakticky to znamená, že učitel musí

žáky všech ročníků zaměstnávat něčím jiným – a to tak, aby se jednotlivé skupiny vzájemně nerušily.

2. V malotřídních školách se uplatňuje princip tzv. otevřené třídy, což znamená, že žáci patřící k jednomu ročníku se pro některé předměty spojují s žáky jiného ročníku, což ve standardní úplné škole nelze realizovat kvůli počtu žáků. Mohou také vznikat skupiny s rovnocennou úrovní vzdělání, tj. skupiny žáků, kteří bez ohledu na věk či ročník dosahují v některém předmětu stejnou úroveň vědomostí a dovedností a mohou se proto učit společně.

3. Malotřídní školy zvyšují sociální kooperaci mezi žáky. Je to přirozené – žáci těchto škol jsou mnohem častěji vystaveni příležitostem spolupráce ve vyučování, respektu k ostatním, např. již z provozního důvodu, kdy v jedné skupině musí pracovat tak, aby nerušili vyučování v jiné skupině či skupinách. Ve standardních školách s oddělenými učebnami pro jednotlivé ročníky k této kooperaci tak často docházet nemůže (PRŮCHA, 2001, s. 53). Spolupráce žáků na malotřídní škole je pro ně zcela přirozenou činností. Žáci mnohem častěji spolupracují se svými vrstevníky, se spolužáky z jiných ročníků i s učitelem. Kooperace je častá a vzájemná.

4.1. VÝHODY VZDĚLÁVÁNÍ PRO ŽÁKY

- Díky malému počtu žáků ve třídě je každému žákovi dán mnohem větší prostor se vyjádřit, komunikovat, sdílet, hodnotit.
- Většina dětí přichází do školy z jednoho předškolního zařízení, které je většinou v právní subjektivitě se školou. Téměř všechny děti se tedy znají, mají tak mnohem snadnější vstup do první třídy. Znají prostředí školy, nejdou „do neznáma“. Velmi rychle poznávají všechny učitele a provozní zaměstnance školy, dobře se po malé škole pohybují a orientují.
- Starší spolužáci bývají k mladším tolerantní, věkově smíšené skupiny jsou na malotřídkách samozřejmé a přirozené.
- Díky organizaci vyučování se děti stávají více samostatnými, s problémem nejdou hned za učitelem, ale snaží se ho nejdříve vyřešit samy nebo v rámci skupiny svých vrstevníků.

- Ve škole panuje příjemné rodinné klima, rodiče mnohem více komunikují se školou a především s třídním učitelem svého dítěte. Více se zapojují do školních akcí. Tyto příjemně navozené vztahy pomáhají dětem, aby se ve škole cítily dobře.
- Při vyučování se využívá mnohem více inovativních metod a forem práce, ke kterým je třeba prostor. Děti velmi často pracují ve skupinách nebo kooperují ve dvojicích. Při práci ve skupinách je vždy dán prostor k tomu, aby na závěr každá skupina měla možnost se vyjádřit. Volného prostoru se využívá pro komunikativní kruhy, pro využívání dramatických prostředků ve výuce.
- Děti jsou mnohem více vedeny ke kooperaci nejen ve třídním kolektivu, ale také v rámci jiných tříd.
- Děti tráví více času při individuální práci, stávají se tak samostatnějšími.
- Mladší děti mají možnost se učit od starších.
- Díky dobrému klimatu v celé škole dochází k mnohem hlubším vztahům mezi učiteli a dětmi. Děti jsou otevřenější, nebojí se vyjádřit svůj názor, mají větší potřebu s učitelem komunikovat o problémech
- Každé dítě zažije interakci s učitelem. Myslím tím i ty nadané, kteří nepotřebují „akutní pomoc“, ale jen hledají cestu a touží po tom, aby i jim se učitel individuálně věnoval.
- Každé dítě dostává po ukončené práci okamžitou zpětnou vazbu.

4.2. VÝHODY VZDĚLÁVÁNÍ PRO UČITELE

Jaké výhody přináší malotřídní škola učiteli, který zde vyučuje?

- Lépe pozná každého žáka. S každým žákem může pracovat individuálně podle jeho potřeb. Má možnost si překontrolovat, zda konkrétní žák pochopil danou látku, zda dané učivo zvládá a případně mu pomoci. Rychleji rozpozná případné specifické poruchy učení nebo chování.
- Učitel může do výuky vnést něco nového. Inovativní prvky vyučování, ke kterým potřebuje především prostor. Jeho vyučování se tak stává pestrou paletou metod.

- Mezi učiteli na malotřídní škole panuje příjemná atmosféra, učitelé spolu kooperují, předávají si zkušenosti a mají společné plány.
- Učitel zná dobře rodinné zázemí každého žáka. Mnohem více rodiče pomáhají při školních akcích, jsou sdílnější a otevřenější vůči škole.
- Malý počet žáků ve třídách dává možnost pracovat na projektech, při kterých se setkávají věkově smíšené skupiny žáků z různých ročníků.

4.3. MALOTŘÍDNÍ ŠKOLA VERSUS ALTERNATIVNÍ ČI INOVATIVNÍ

Ztotožňuji se s názorem Průchy, že malotřídní škola je svým způsobem školou alternativní, nebo můžeme říci školou, která ve velké míře využívá inovativních prvků současného vzdělávání. V této části se tedy pokusím vyhledat v současném školství inovace a alternativy, které se velmi podobají způsobům, metodám a formám práce uplatňovaných na malotřídních školách. Alternativní – inovativní? Tyto dva pojmy musíme nejdříve objasnit.

V knize Pedagogika pro učitele se Ivana Tvrzová při vysvětlování pojmu alternativní škola opírá o pojetí K. Rýdla: *...“alternativní školy jsou ty, které pracují na základě partnerského přístupu k dětem a respektu k jejich individuálním potřebám.”* (RÝDL, 2002, s. 7 in VALIŠOVÁ, KASÍKOVÁ (eds.), s. 95) U pojmu inovativní školy se opírá o V. Spilkovou a J. Koťu: *...“inovativní školy se snaží o proměnu v rámci běžné školy. Kladou důraz na osobnostní a sociální rozvoj žáka, na konstruktivistické způsoby ve zprostředkovávání poznání, na integraci ve vyučování, na kooperativní strategie učení, na partnerskou komunikaci uvnitř školy, spolupráci školy, rodiny, obce.”* (SPILKOVÁ, KOŤA, 1998, s. 342 in VALIŠOVÁ, KASÍKOVÁ (eds.), s. 96)

Bez ohledu na terminologické problémy mezi těmito dvěma pojmy, které se jeví z pohledu značné nejasnosti a nejednotnosti, musíme hned z těchto dvou definic rozpoznat, že se malotřídní škola způsoby a metodami práce velmi podobá alternativním či inovativním školám ze všech pohledů výše zmíněných.

Z dostupných alternativních a inovativních směrů, které se uplatňují v českém školství, se malotřídní škola podobá nejvíce Montessoriovským školám a programu Začít spolu.

Pojďme si vymezit, v čem se tyto jednotlivé typy alternativních programů nejvíce podobají způsobům práce na malotřídních školách:

- Vyučování v Montessoriovských školách je realizováno ve smíšených skupinách, ve kterých dochází k vzájemné kooperaci mladších a starších spolužáků. Mladší žáci se motivují tím, co už umějí jejich starší kamarádi a starší pomáhají mladším v jejich poznání a učení. V těchto typech škol jsou žáci vedeni k velké samostatnosti, učitel zůstává v pozadí. Jejich heslem je: „Pomoz mi, abych to dokázal.“ (VALIŠOVÁ, KASÍKOVÁ (eds.) s. 97) Třídy mají přizpůsobené práci ve skupinách, musí mít tedy třídy prostorné.
- Program Začít spolu (v zahraničí pod názvem Step by Step) je: *...“vzdělávací program pro výchovu a vzdělávání dětí v předškolním a mladším školním věku, který je realizován ve 32 zemích světa. Od roku 1994 funguje také v České republice. V současné době představuje otevřený systém, v němž u nás pracuje více než 100 mateřských a 80 základních škol.“* (ZAČÍT SPOLU, online, cit. 2015-08-29)
- Zdůrazňuje individuální přístup k dítěti a partnerství školy, rodiny a regionu (VALIŠOVÁ, KASÍKOVÁ (eds.) s. 98). Žáci pracují v tzv. centrech aktivit, ve kterých pracují individuálně, ve dvojicích, ve skupinách, za pomoci učitele. Největší důraz je kladen na kooperaci.
- V obou případech je velký důraz kladen na spolupráci s rodinou.

Na závěr této části tedy shrnu společné rysy uvedených typů škol, kterými se možná odlišují od jiných typů škol, v některém ohledu více, v některém méně a ve výrazné míře ovlivňují nejen rozvoj čtenářské gramotnosti a čtenářství u dětí:

- partnerský vztah učitele a žáků
- partnerský vztah školy a rodiny a jejich vzájemná spolupráce
- různé formy kooperativního učení
- individuální přístup
- samostatnost žáků
- možnost úpravy prostředí dle potřeb

Je škoda, že nevychází více odborných publikací, které by se zabývaly vyučováním na malotřídních školách, aby se v podvědomí lidí tyto školy staly váženými a nemusely o své postavení v dnešním systému školství tak tvrdě usilovat.

Přitom Trnková ve svém příspěvku uvádí, že Česká školní inspekce (dále jen ČSI), která se zabývá sledováním kvality úrovně našeho školství, nijak ve svých výročních zprávách malotřídní školy nevyčleňuje z pohledu úrovně a výsledků vzdělávání, naplňování školních vzdělávacích programů, dodržování právních předpisů aj. V jediném bodu je však malotřídní škola velmi často zmiňována, a sice v kapitole *Podmínky vzdělávání* (TRNKOVÁ, 2007). V současné době jde především o materiálně – technické zabezpečení. Díky malému množství žáků na těchto školách si ředitelé nemohou dovolit tak často obměňovat učební pomůcky, učebnice jsou zastaralé a veškeré vybavení těchto škol si leckdy pamatují i prarodiče současných žáků. Učitelé jsou často omezováni nakupováním učebních pomůcek a kopírováním učebních materiálů. Přesto si dovolím tvrdit, že učitelé na těchto typech škol pracují s velkým úsilím dovést děti na jejich pomyslnou příčku osobního maxima, i když těch překážek v práci není málo. Možná je v jejich snaze a úsilí posiluje nadšení, touha a naděje, že se jejich situace do budoucna zlepší.

5. INDIVIDUALIZACE VE VÝUCE

*„Důležitým faktorem výuky, který i v mezinárodním měřítku ovlivňuje rozvoj čtenářské gramotnosti, je **individuální podpora žáků** ze strany učitele a **očekávání**, že všichni žáci dosáhnou přijatelných výsledků. V případě čtenářské gramotnosti a výzkumu PISA měli žáci možnost konkrétně vyjádřit, jak často učitel projevuje v hodinách českého jazyka zájem o pokrok každého z žáků, do jaké míry dává žákům příležitost vyjádřit vlastní názory, pomáhá žákům s jejich prací, nepokračuje ve výkladu, dokud všichni žáci učivu neporozumí, pomáhá žákům s učením. Česká republika patří k zemím, kde se podle výsledků PISA dostává žákům druhé nejmenší podpory ze strany učitele.“* (SÁRKOZI, online, cit. 2015-09-04)

Pokud chceme nahlédnout a porozumět termínu „individuální“ z pohledu žáků a školního vyučování, musíme si uvědomit, že se tento termín objevuje v několika rovinách. Jedna rovina je individuální přístup učitele k žákům, dalším je individualizovaná výuka a třetí rovina vysvětluje individuální zvláštnosti žáků. Všechny roviny spolu úzce souvisí a vzájemně se propojují.

Jak jsou tyto roviny spolu provázány?

Individuální přístup je jedna z možností, kterou jako učitelé na malotřídních školách musíme využít vzhledem k malému počtu dětí ve třídách. Cílem je vlastně přivést každého žáka ve třídě k jeho osobnímu maximu. Jak toho docílíme? Využijeme žákova individuálního potenciálu a vneseme do aktivity určitý způsob individuálního přístupu, který konkrétnímu žákovi nejvíce vyhovuje. Abychom to dokázali, je však nutné žáka dobře poznat, vědět, jak reaguje, jaký používá styl učení, jaké má charakterové vlastnosti a další. Měli bychom se snažit umět odhadnout žáky a diferencovat je podle základních dimenzí osobnosti.

Pokud se orientujeme v základní typologii osobnosti, můžeme ji využívat při školním vyučování k tomu, abychom chápali různé projevy žáků na danou situaci, abychom mu dokázali pomoci dosahovat co nejlepších školních výsledků. Musíme mít však stále na paměti, že není v našich silách, ani pro žáka to není zcela přínosné, když se budeme držet a vycházet mu ve všem vstříc podle jeho potřeb. *„Žáci by se měli naučit vážit si odlišností, přizpůsobit se, když to školní práce nebo požadavky vyžadují.“* (MIKOVÁ,

STANG, s. 166)

Každý žák potřebuje občas, jeden častěji, druhý méně, individuální interakci s učitelem. Každý učitel by si měl najít chvíli pro žáka, když právě vypožoroval, že žák pomoc potřebuje. Třeba dané látce nerozumí, neví si rady, jak pokračovat nebo jen potřebuje chvíli, kdy se učitel bude věnovat jen a jen jemu. Je v našich silách, abychom dokázali individuální přístup zajistit ve třídách s třiceti žáky? Často jdou do pozadí děti, které svoji práci zvládají. Tyto děti bohužel tak často nepocítí individuální pozornost učitele. Ve třídách, kde počet žáků nepřesahuje dvacet, tento přístup lze velmi dobře využívat. Dokonce i dětem, které nepotřebují pomoc s učením, dokáže učitel vyčlenit v hodině několik minut na to, aby se věnoval právě jim. Individuálním přístupem můžeme rozumět jen zodpovězení na konkrétní otázku zvědavého žáka, která je třeba nad rámec učiva, ale toto dítě zajímá a hledá u učitele odpověď. I ta zdánlivě krátká doba, kdy učitel odpovídá na otázku a společně se žákem se nad ní zamýšlí, stačí, aby dítě pocítilo zájem ze strany učitele. Zdeněk Fisher ve své knize Učíme děti myslet a učit se popisuje, že: ... *„jednotlivé děti potřebují rozdílné druhy pomoci; například ukázky pracovní techniky, radu či povzbuzení, nebo informaci, která jim pomůže v další práci.“* Takovou individuální pomoc nazývá *individuálním kognitivním vedením*, která neposkytuje *„jen poznatky a vědomosti, ale rozvíjí u nich ty schopnosti, které jim pomáhají přenášet to, co se naučili, do jiných situací.“* (FISHER, s. 124) Mnoho učitelů by jistě namítlo, že nemá dostatečný prostor pro to, aby využívali tento přístup. Měli bychom jít přirozenou cestou; učinit individuální kognitivní vedení přirozenou součástí vyučovacího procesu a nahradit tak běžný způsob vedení vyučovacích hodin. Zcela jistě to přispěje k výraznému zlepšení výsledků učení a schopnostem naučit se učit. Ruský psycholog Vygotskij tvrdil, že ... *„děti si rozvíjejí konkrétní poznávací dovednosti spoluprací s kvalifikovanými praktiky.“* (FISHER, s. 126) Zjednodušeně bychom řekli, že slabší žák, který potřebuje pomoci, se nejvíce naučí od svého vzoru – v našem případě od učitele nebo spolužáka. Nejprve ho plně vede, ukazuje mu zcela nenásilnou formou své strategie učení. Postupně a pomalu nechává slabšího žáka přebírat za své učení odpovědnost. Dobrý pedagog musí mít k tomuto nějaký „šestý smysl“, nesmí nad mírou pomoci moc přemýšlet. Zkrátka se snaží přirozenou cestou individuálně pomoci, ale ponechat na

dítěti samotnému, aby si k cíli došlo samo, používalo své vlastní myšlení.

„Moudrý muž vyučuje své žáky tak, že je vede, ale nevtlačí;
pobízí je vpřed, ale netlačí;
otevřít jim cestu, ale nepřivádí je k cíli...
Dobrým učitelem můžeme nazvat takového muže,
který podněcuje své žáky k samostatnému myšlení.“
Konfucius (asi 5. st. př. Kr.) (in FISHER, s. 123)

Jak problematiku individualizace ve výchově a vzdělávání popisují ve své příručce autoři J. Kargerová, Z. Maňourová a D. Vychodil?

Především poukazují na to, že bychom neměli zaměňovat pojem individualizace s individuální výukou. Ta totiž znamená vyučování mezi učitelem a jedním žákem. Podle definice z pedagogického slovníku od autorů Průchy, Walterové a Mareše vysvětlují tito autoři ve své příručce pojem individualizace ve vzdělávání takto:

„Jedná se o takový způsob výuky, při němž podporujeme společné vzdělávání dětí s rozdílnou úrovní schopností. Tyto rozdíly mezi dětmi respektujeme a reagujeme na ně při plánování, realizaci a hodnocení výchovně vzdělávací práce.“ (KARGEROVÁ, MAŇOUROVÁ, VYCHODIL, s. 2)

Zabývat se různými temperamenty jednotlivých žáků, s tím spojenými typy a schopnostmi učení je velmi složitá věc zvláště pro učitele, který dostane novou třídu a chce s nimi okamžitě plánovat a realizovat individuální cesty ve výuce.

Co může takový učitel v první řadě udělat pro to, aby jeho výuka byla individualizovaná?

5.1. KLIMA VE TŘÍDĚ, ŠKOLE

Především se musí zabývat prostředím, ve kterém jeho výuka bude probíhat.

„Za zcela zásadní podmínku individualizovaného podnětného prostředí považujeme pozitivní klima ve třídě a ve škole. Jde nám o atmosféru, jež je prosycena upřímností, zájmem, chápajícím nasloucháním.“ (KARGEROVÁ, MAŇOUROVÁ, VYCHODIL, s. 28).

Za důležitý znak školy s dobrým klimatem autoři považují spolupráci, která zlepšuje

vztahy mezi žáky a sníží rozdíly mezi úspěšnými či neúspěšnými jedinci. Učitelé v těchto školách dávají dětem možnost se dotazovat, vyjasňovat si to, čemu nerozumí; umožňují dětem sdělovat své nápady a postřehy. Necháávají tak dětem míru spoluzodpovědnosti za své učení, které se tak pro ně stává zajímavějším, nápaditějším a zábavnějším.

5.2. VHODNÁ VOLBA UČEBNÍCH STRATEGIÍ

Další důležitou podmínkou podporující individualizaci a diferenciaci výuky je volba vhodných výchovně vzdělávacích strategií. *„Tyto postupy by měly být v souladu s vývojovou úrovní dětí, podněcovat jejich individuální rozvoj a vzájemnou spolupráci. Měly by vybízet k vlastní volbě učebního přístupu a vycházet vstříc potřebám, zájmům a odlišnostem každého dítěte.“* (KARGEROVÁ, MAŇOUROVÁ, VYCHODIL, s. 40)

Které přístupy práce vyhovují těmto daným požadavkům? Zcela jistě je to konstruktivistický přístup ve výuce, ve kterém se využívají metody aktivního učení, které podporují myšlení žáků. Přemýšlení o tématu nezůstává na povrchu poznávání, nýbrž toto pojetí výuky pomáhá žákům proniknout mnohem hlouběji do tématu, přemýšlet o něm, konstruovat svůj vlastní obraz poznání, který se neustále mění s nabýváním nových vědomostí a zkušeností. V. Spilková popisuje ve své knize, že východiskem takové situace je navození akční, problémové situace, do níž žák vstupuje jako badatel a výzkumník. Takové situace děti lákají, vzbuzují v nich zvědavost a chuť je řešit (SPILKOVÁ, s. 21). Na tomto konstruktivistickém pojetí vyučování je postaven třífázový model vyučování – EUR, o kterém se zmiňuji v kapitole č. 2.1.

„Aplikují-li učitelé třífázový model učení v hodinách, mohou sledovat linii, po které probíhá myšlení žáků, mohou sledovat jejich interní strategie a získávají tak přehled o individuálním vývoji a rozvoji poznávacích procesů každého z žáků. Učitelé pak mohou lépe variovat individuální podporu a zacílení ke každému z žáků.“ (KARGEROVÁ, MAŇOUROVÁ, VYCHODIL, s. 41)

Další strategie, která ve velké míře podporuje individualizaci ve vyučování, je projektové vyučování, která oproti výše zmíněnému modelu EUR ve vyučování klade důraz na konečný produkt žáků. V projektovém vyučování dochází také k aktivnímu

zapojení žáků do procesu, s tím spojené převzetí odpovědnosti za vlastní učení, kooperaci a ve velké míře přesah do praktického života.

Strategií, které nám pomáhají individualizovat výuku je více. Záměrně jsem zmínila jen tyto dvě, protože v praktické části poukáži na některé lekce, které jsou postaveny na těchto principech.

„Princip individualizace je náročnou výzvou pro celkové pojetí vyučování v primární škole. Učitel vychází z předpokladů a možností jednotlivých žáků, usiluje o dosažení jejich osobního maxima, a tím směřuje k reálně dosažitelným výsledkům.“ (SPILKOVÁ, s. 110)

6. ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI

Smyslem teoretické části bylo získat odborné poznatky a informace pro zpracování praktické části této práce. Při zpracovávání této části jsem se snažila pracovat systematicky. Mojí snahou bylo postupovat od obecných, možná zcela známých závěrů, k těm nejkonkrétnějším, které se úzce váží a propojují s praktickou částí.

Na počátku jsem vymezila pomocí několika definic od známých autorů pojmy funkční a čtenářská gramotnost. Zdůraznila jsem, že čtenářská gramotnost je nejzákladnějším prvkem funkční gramotnosti, a proto je zcela nezbytné, abychom se na našich školách čtenářské gramotnosti v nemalé míře věnovali.

Shledala jsem a objasnila rozdíl mezi pojmy čtenářská gramotnost a čtenářství, protože s tím úzce souvisí předmět a cíl mého zkoumání.

Dále jsem hledala podporu rozvoje čtenářské gramotnosti v závazném kurikulárním dokumentu pro základní vzdělávání – Rámcovém vzdělávacím programu. Uvedla jsem, že v tomto dokumentu se jasně pojem čtenářské gramotnosti neobjevuje, a proto jsem se zabývala otázkou, zda to posuzovat jako jistou míru svobody pro práci učitele, nebo naopak - že řádné nevymezení tohoto pojmu může některým pedagogům a školám způsobovat značnou nejistotu, jak dalece a hluboce čtenářskou gramotnost u dětí rozvíjet. Dovolila jsem zmínit svůj názor, že nejdůležitějším faktorem ve školním prostředí při rozvoji čtenářství u dětí je osobnost učitele. Pokud je učitel vnitřně přesvědčen o důležitosti rozvoje čtenářské gramotnosti a čtenářství, pokusí se najít vlastní cestu, díky níž přivede děti ke kráse čtenářství. Nepotřebuje k tomu jasné definování v závazném kurikulárním dokumentu.

V dalších částech jsem pracovala s dalšími a neméně důležitými faktory, které do značné míry ovlivňují rozvoj čtenářství u dětí. Vyhledávala jsem a zpracovala z mého pohledu podstatné faktory, kterými jsem se následně zabývala při svém výzkumu.

Při analýze problémů jsem si stanovila jako prvotní problém nezájem dětí o knížku. Vztah dětí ke čtení je jedna z rovin čtenářské gramotnosti podle VÚP, proto jsem další kapitulu teoretické části věnovala tomuto členění.

Pokračovala jsem hledáním odpovědi na otázku, jakým způsobem současní učitelé chápou tento pojem a proč tomu tak je. Hledala jsem možné cesty pomoci a podporu

učitelům. Jako základní a dostupnou inspiraci jsem navrhla program Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Jeho základním principem je třífázový model EUR, který jsem vysvětlila. Pokusila jsem se najít pomoc také v zahraničí, a sice ve finském systému školství. Při porovnání finského a českého školství v této oblasti zkoumání jsem sice shledala rozdíly v pojetí vyučování a rozvíjení čtenářské gramotnosti u finských žáků, ale trůfám však tvrdit, že i v českých školách máme dobře našlápno, jen potřebujeme více podpory a důvěry. Pomohla nám k tomu jistě celá řada projektů, které se v poslední době v naší republice objevilo.

Na řadu v další části přišla logicky pomoc žákům; jaké podmínky jim vytváříme pro to, aby se stali čtenářsky gramotnými.

V posledních částech teoretické části jsem se pokusila vytvořit jednoduchý vřled do vyučování na malotřídni škole, shledat rozdíly ve vyučování oproti výuce na školách plně organizovaných. Malotřídni školy to nemají v současné době vůbec jednoduché, přitom styl vyučování na těchto typech škol se v různých aspektech velmi podobá práci s dětmi v alternativních programech současného českého školství. Tyto shody jsem se snažila vyhledat a specifikovat. Pracovala jsem na tom, jaké podmínky nám nabízí tyto typy škol pro kvalitní rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků. Nalezla jsem podmínky, které nám učitelům pomáhají a shledala jsem i nevýhody, které nám naši cestu za čtenářstvím komplikují.

Poslední kapitolu jsem věnovala vysvětlení pojmu individualizace, individuální přístup a hledání možných cest pro individualizovanou výuku. V odborné literatuře jsem nalezla možné cesty individualizované výuky, které vedou každého žáka k jeho osobnímu maximu a nechávají ho zažít osobní úspěch.

Závěrem bych chtěla dodat, že cesta k rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků je velmi nesnadná. Učitel se setká se spoustou překážek, které se musí snažit překonat. Zvládne to, pokud věří ve šťastný konec, věří sobě, věří dětem a postačí mu po té cestě jít po malých krůčcích.

Praktická část přímo navazuje na část teoretickou.

7. ÚVOD PRAKTICKÉ ČÁSTI

7.1. METODY VÝZKUMU

Pro výzkum v empirické části této práce jsem využila akčního výzkumu, který je využíván v několika vědních oborech; například v medicíně, sociálních vědách, managementu a své místo si našel i v pedagogice. Akčním výzkum můžeme chápat jako účinný nástroj změny a určitý způsob sebevzdělání. Největšího rozvoje v posledních dvaceti letech zaznamenal právě v pedagogice. Učitelé a pedagogové ho používají jako prostředek profesního rozvoje a využívají jej ke zlepšování své dosavadní praxe.

Za zakladatele akčního výzkumu je považován americký sociální psycholog narozený v Německu Kurt Lewin. Ten vysvětluje akční výzkum jako spirálovitý proces. Po zmapování problému se navrhne možné řešení, které je následně implementováno a sleduje se jeho úspěšnost. Musí dojít k vyhodnocení a reflexi. Poté se cyklus opakuje. Jeho hlavním cílem je změna dosavadní praxe, zásah do reality a zlepšení situace v komunitě, a to při dodržení vysokých standardů validity, reliability a vědecké přísnosti.

Někdo by mohl namítnout, že jde o obyčejné každodenní řešení problémů v praxi. Čím se tedy akční výzkum liší od řešení každodenních problémů? Akční výzkum je systematický proces změny, díky níž dochází k určitému zlepšení.

Není to tedy pouhá praxe? V čem se liší akční výzkum od praxe? Aby činnost mohla být nazývána výzkumem, musí splňovat některá kritéria. Jak jsem již pospala výše, základní vlastností každého výzkumu je systematickosti. To znamená, že se nejedná o svévolnou a nahodilou činnost. Každá vědní disciplína disponuje souborem nástrojů, prostřednictvím kterých buduje nové poznání. A také u výzkumu, který je prováděn prakticky, je potřeba ctít obvyklé technické a metodologické standardy.

Jeden z malého množství českých autorů, který se ve své literatuře zabývá akčním výzkumem, je Danuše Nezvalová, která ve svých textech jednak představuje akční výzkum v obecné rovině, ale také čtenáře seznamuje s konkrétní realizací akčního výzkumu v České republice (Nezvalová, 2002).

Nezvalová se zaměřuje na akční výzkum prováděný přímo učiteli ve škole. Akční

výzkum vnímá jako nástroj učitelů ke shromažďování informací o jejich praxi a cestu ke zlepšení dosavadní situace. *Podstatou akčního výzkumu není metoda, ale aktivita, činnost. Cílem je rozvoj učitelského sboru, zlepšování profesionality učitelů a zkvalitnění praxe* (Nezvalová, online). Autorka zároveň upozorňuje, že tento přístup je v českém školství poměrně málo aplikován. Je totiž náročné přesvědčit ředitele škol a učitele, že akční výzkum je důležitým nástrojem při cestě za vyšší kvalitou školy.

V. Spilková nazývá akční výzkum synonymem „přirozený“, který je prováděný učitelem za účelem bezprostředního zlepšení jeho praxe s konkrétní skupinou žáků, v konkrétních podmínkách. Ve své knize pojednává o čtyřech základních momentech, kterými se tento výzkumný přístup identifikuje – plánování, vlastní činnost, pozorování a reflexe (SPILKOVÁ, s. 202).

Než začneme akční výzkum provádět, je zcela nezbytné navázat důvěrný, rovnocenný a otevřený vztah obou stran. Je to nejdůležitější fáze akčního výzkumu, ve které musíme získat vzájemnou důvěru všech zúčastněných. Poté se musíme pokusit nadchnout všechny pro daný projekt a přesvědčit je o spolupráci.

Pokud učitel chce začít s akčním výzkumem, měl by postupovat po těchto krocích:

- zhodnotit a reflektovat svoji dosavadní učitelskou praxi
- identifikovat co nejkonkrétněji oblast, kterou chce zlepšit
- představit si cestu vpřed
- zkusit změnu
- udělat si přehled, co se po změně stalo
- upravit si svůj plán s ohledem na to, co zjistil a pokračovat dál
- zhodnotit upravené

Tento proces se neustále spirálovitě opakuje až k úplné spokojenosti.

V těchto výše popsaných krocích bych chtěla v praktické části této práce zdokumentovat moji cestu, proces změn, který vedl mé žáky k poznání a kráse čtenářství. Tento proces se vyvíjel dlouhodobě, se žáky jsem pracovala dva roky a téměř u všech došlo k velkým změnám v jejich pohledu na čtenářství, v jejich vztahu

ke knížkám. Moje zkušenosti nabývaly během celého dvouletého období. Praktickou část této práce povedu tedy jako proces, ve kterém se zaměřím a popíši v časové posloupnosti činnosti a efektivní postupy prováděné s dětmi během dvouletého období, poukážu na několik praktických lekcí. V reflexi jednotlivých lekcí se pokusím shrnout, které podmínky specifické pro malotřídní školu jsem v dané lekci využila.

7.2. VYMEZENÍ PROBLÉMU A CÍLE

V této části považuji za důležité zabývat se okolnostmi, které mne vedly ke zvolení tématu a cíle této diplomové práce. Před započatím této práce jsem pracovala ve školství pouhé dva roky, a to před dvaceti lety. V současném školství, které prošlo velkými změnami, nemám téměř žádné zkušenosti. Pracuji třetím rokem na venkovské škole. Od počátku mé učitelské praxe jsem se zajímala nejvíce o to, jak děti pohlíží na knihy, jaký mají vztah a zájem o knížku. Sama sobě jsem si kladla otázku: „Proč právě tohle téma?“ Jako dítě jsem byla velkým čtenářem. Velkým v tom smyslu, že jsem přečetla veliké množství knih. Byla jsem za to ve škole vždy hodnocena na výbornou. Pamatovala jsem si však něco z knih? Přemýšlela jsem nad hlavní myšlenkou knihy, dějem nebo co tím chtěl autor čtenáři sdělit? Ne. Chtěla jsem jen pochvalu a jedničku za poctivě a úhledně napsaný čtenářský deník, který paní učitelka hodnotila podle počtu přečtených knih. Školní léta skončila a já jsem přestala číst. Proč bych četla? Neměla jsem důvod. Nikdo to po mně nechtěl, ve své praxi jsem to nepotřebovala. S nástupem na fakultu došlo k rapidní změně v mém pohledu na tuto problematiku především díky literárním seminářům s PhDr. Ondřejem Hausenblasem. Uvědomila jsem si, že pokud budu jednou učit, tak rozhodně nechci, aby děti, které budu vyučovat, zažily s knihou to podobné, co já. Aby ji jen tak jednoduše odložily. Aby rychle zapoměly na tu krásu fantazie, kterou kniha přináší. Ano, hlavním impulsem byla fakulta, semináře a učitelé, kteří se touto problematikou na fakultě zabývají. Nastoupila jsem jako učitelka na venkovské škole. Chtěla jsem zjistit, jak jsou na tom s knížkami současné děti. Tím plynule navazuji na další bod praktické části, a sice identifikaci problému.

Aby výzkum, který chci provádět, splnil očekávání, musí identifikace problému být co nejkonkrétnější. Úplně na počátku jsem pozorováním začala ve své kmenové třídě mapovat, jak jsou na tom děti ve vztahu ke knihám.

Při prvotních pozorováních a řízených rozhovorech s dětmi jsem zjistila, že základním problémem je vztah dětí ke knížkám. Pouze jedna žákyně četla doma, ostatní žáci brali četbu jen jako školní povinnost, kterou si musí splnit. Proto, abych jim ukázala, že kniha v nich nemusí nutně vzbuzovat jen pocit nějaké povinnosti, kterou si musí splnit, musela jsem jim k tomu připravit podmínky, zásadní změny ve výuce čtení. Proto jsem také při rozhovorech zjišťovala, jakými způsoby žáci četli v minulých letech. Četli pouze z čítanky, stránku po stránce, občas dostali za domácí úkol přečíst stránku. Několika otázkami k textu si paní učitelka zkontrolovala, jak splnili domácí úkol. Ve škole paní učitelka uplatňovala pouze jen jednu strategii čtení, a sice výrazné čtení. Hodnoceni byli za výraz, plynulost a rychlost.

Protože akční výzkum a především jeho výsledky nejsou snadno měřitelné, rozhodla jsem se jako sekundární výzkumnou metodu použít dotazník pro děti. Jeho výsledky mi pomohly zmapovat dosavadní zkušenosti s knihou a stanovit si cíle empirické části. Identický dotazník jsem použila na začátku a konci sledovaného období, ve kterém se jasně prokázaly změny u jednotlivých žáků. Dotazník na začátku období mi také pomohl jednoduchou formou zmapovat dosavadní zkušenosti dětí s knihou. Výsledky prvního dotazníku ze začátku období byly z mého pohledu alarmující, ale díky nim jsem jasně stanovila cíle této práce.

Stanovené cíle:

1. Změnit pohled a přístup jednotlivých žáků k čtenářství díky zásadním změnám ve výuce.

V teoretické části jsem se zabývala jednotlivými faktory, které zásadně ovlivňují vztah dětí ke čtenářství. Zmínila jsem, že osobnost učitele je jedním z nejdůležitějších faktorů školního prostředí. Proto se v této části pokusím popsat zásadní změny, které jsem zavedla do školní praxe a tím děti začala motivovat ke čtení.

Připravila jsem tím tak žákům optimální podmínky, při kterých se jim budou nabízet větší možnosti poznávání krásy čtenářství. Díky vytvořeným podmínkám mohu

přistoupit k druhému cíli, kterým je:

2. Najít optimální cesty k rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků s ohledem na jejich individuálnost.

V této části práce se zaměřím na popis jednotlivých postupů práce s dětmi, při kterých jsem využila specifických podmínek výuky v mojí kmenové třídě a inovativních metod rozvoje čtenářské gramotnosti.

Které specifické podmínky dané skupiny mohu využít?

- nízký počet žáků ve třídě; s tím spojená možnost pracovat ve smíšených skupinách
- dostatečný prostor ve třídě a možnost jeho úprav
- možnost individuálního přístupu
- samostatnost žáků
- spolupráce žáků
- příjemné klima

Pro dosažení druhého cíle použiji metodu pozorování, vedení záznamů z hodin a akčního výzkumu. Mým úkolem bude v praxi ověřit inovativní metody práce vedoucí k rozvoji čtenářské gramotnosti. Sledovat jejich dopad na rozvoj jednotlivců této skupiny žáků, zaznamenávat a v případě nezdaru se pokusit najít jiné možnosti. Pokusit se najít v těchto inovativních metodách ty, které jsou pro danou skupinu nejvíce efektivní při daných podmínkách.

Jako vstup jsem stanovila dotazník pro děti. V mezidobí (na konci prvního školního roku) vytvořily děti společnou myšlenkovou mapu s titulem Co je čtení a co pro mě znamená. Na počátku druhého školního roku vytvořil každý žák trojlístek s podobným námětem – Moje čtení. V úplném závěru sledovaného období děti vyplnily identický dotazník z počátku zkoumaného období pro jasné porovnání. Znění dotazníku najdete v příloze č. 1.

Do této práce vložím praktické ukázky práce s žáky (přípravy na hodiny), na kterých mohu ukázat moji snahu o realizaci cílů, sledovat jejich efektivitu, v případě nezdaru navrhopvat změny v dalších postupech. Vyberu takové lekce, které z mého pohledu a pozorování žáků výrazně ovlivnily vztah jednotlivých žáků ke knihám.

7.3. VYMEZENÍ SLEDOVANÉHO OBDOBÍ

Výzkum jsem prováděla dlouhodobě, v průběhu dvou školních roků.

7.4. CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉ SKUPINY

Skupinu žáků, se kterými jsem spolupracovala na tomto akčním výzkumu, tvořilo dvanáct žáků 4. a 5. třídy. Genderové složení skupiny tvořilo šest chlapců a šest dívek. Žádné z dětí na počátku sledovaného období nemělo stanovenou žádnou diagnózu specifických poruch.

V tomto složení spolu děti navštěvovaly školu od první třídy, velmi dobře se znaly. Pouze ve 3. třídě přibyla jedna žákyně z velmi slabého sociálního prostředí. Do konce třetího ročníku měly paní učitelku, která pracovala spíše transmisivním způsobem, děti nebyly vůbec zvyklé na konstruktivistický přístup, kooperativní výuku. Poznatky jim byly předávány hotové. Hodnoceny byly za vše známkou. Z těchto důvodů jsem začala postupovat s dětmi velmi po malých krůčcích, aby nové a nezvyklé úkoly pro ně nebyly nezvládnutelné. Jak uvádí PhDr. Ondřej Hausenblas ve své knize *Čeština doopravdy, postupně jsem začala proměňovat výuku a hledat „startéry“ proměny* (HAUSENBLAS, 2015, s. 19, 20).

8. ZÁSADNÍ ZMĚNY VE VÝUCE

Protože jsem přesvědčena o tom, že největším vlivem školního prostředí na rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků, je osobnost učitele, musím se jako učitel pokusit o vytvoření kvalitních podmínek pro zásadní změnu v pohledu jednotlivých žáků na knihu.

V této části se budu věnovat především tím, jakým způsobem jsem se snažila tyto podmínky vytvořit, na jejichž pevném základě jsem dále mohla stavět v procesu při rozvoji čtenářské gramotnosti. Zásadní změny ve výuce se týkaly především prvního roku sledovaného období. Podmínky a s tím spojené změny jsem vytvořila na základě faktorů, které popisují v teoretické části.

8.1. ZAVEDENÍ ČTENÁŘSKÉHO KROUŽKU

Po stanovení problému jsem zavedla s dětmi jednou týdně čtenářský kroužek, ve kterém jsem si chtěla potvrdit informace, které vyšly najevo z dotazníků. V komunikativním kruhu jsem s dětmi hledala odpovědi na otázky typu: „S jakými čtenářskými návyky přicházejí děti z rodiny? Jakými čtenářskými dovednostmi byly seznámeny v prvních třech letech školní docházky?“ To mi pomohlo najít odpověď na to, jak nejlépe začít.

V tomto čtenářské kroužku jsme si společně povídali o knihách, které právě čteme. Zpočátku z celkového počtu dvanácti dětí knihu nosilo 2 – 5 dětí, ostatní vůbec nečetly. Z těch mála dětí byly jen dvě žákyně, které dokázaly o knížce něco říci. Pro mě to bylo otřesné zjištění, ale výborný start pro změnu. V tomto kroužku jsem dětem začala předčítat a zkoušela otázkami zjišťovat, jestli děti vnímají, co jsem četla, zda by dokázaly předvídat, jak to skončí. To se dětem dařilo. Byly velmi překvapené, že si mohou jen tak lehnout a poslouchat. Nebyly vůbec zvyklé na předčítání. Z dvanácti dětí se přihlásila polovina, že jim rodiče doma někdy četli. Všechny se shodly na tom, že jim četly, když byly hodně malé. Díky malému počtu žáků ve třídě se téměř vždy každé z dětí dostalo ke slovu; všichni měli možnost se vyjádřit a já naopak zkontrolovat každého žáka, jakým způsobem vnímá, poslouchá a pracuje. Dalším a neméně důležitým důvodem zavedení tohoto kroužku, ve kterém panovala velmi příjemná

atmosféra, byla motivace a vzbuzení zájmu alespoň některých žáků o knihu. Tento kroužek v dalším období plynule navázal na zavedení čtenářské dílny.

8.2. VYTVOŘENÍ EFEKTIVNÍCH PODMÍNEK PRO ROZVOJ ČTENÁŘSTVÍ U DĚTÍ

(s ohledem na faktory, které výrazně ovlivňují rozvoj čtenářství)

V teoretické části jsem popisovala vlivy, které do značné míry mohou ovlivnit rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti u žáků. Stanovila jsem si první úkol – zabývat se těmito vlivy a nalézt způsoby jejich využití v podmínkách naší třídy a zaměřit se při tom na ty, které mohu aplikovat hned na začátku období. Tímto úkolem jsem odstartovala cestu k mému cíli. Níže vyjmenované faktory jsou v praxi provázány a nelze jejich využití popisovat izolovaně. Snažila jsem se tak od počátku dětem vytvořit ty nejlepší podmínky. Snažila jsem se jít po malých krůčcích, vytvářela jsem pro děti jednoduché úkoly, abych je od knih a čtení spíše neodradila. U těchto faktorů jsem našla způsoby jejich využití hned na počátku sledovaného období:

- Osobnost učitele a jeho motivace
- Bezproblémový přístup ke knihám
- Volba učebních postupů a vyučovacích metod
- Využití různých strategií čtení
- Velikost třídy a počet žáků ve třídách
- Kooperace s kolegy

Osobnost učitele a jeho motivace a bezproblémový přístup ke knihám

Materiální vybavení naší školy bylo na počátku sledovaného období téměř nulové. Knihovna v naší škole se neobnovovala téměř dvacet let. Její vybavení bylo nedostatečné a zastaralé. Zastaralý knižní fond, k tomu nedostatečný a nevyhovující prostor pro školní knihovnu. Ztížené podmínky mne vedly k následujícím krokům.

Věděla jsem, že tímto materiálem rozhodně nepřivedu děti, aby sáhly po některé z nabízených knih. Pokusila jsem se s tehdejším vedením a kolegy dohodnout alespoň o částečném vybavení knihovny nákupem nových, různorodých knih a textů, ale bohužel jsem se setkala s nezájmem a možná i nechutí, která byla z části určitě ovlivněna ekonomickým aspektem a u kolegů možná i obavou z nových, netradičních

a náročnějších příprav na výuku. Přesto jsem to nevzdala a začala jsem přemýšlet, jak děti přivedu ke knihám.

Návštěva knihovny

Navštívila jsem s žáky knihovnu v nejbližším městě, kde pro ně byla, po naší dohodě s knihovnicí, záměrně připravena lekce s cílem vzbudit u žáků zájem o knihu. Sekundárním cílem bylo přimět je k tomu, aby začali chodit do knihovny, i když jsem tušila, že prozatím je to velmi nereálné. Děti se naučily orientovat se v knihovně, za pomoci knihovnice pozorovaly rozdělení a stavění knižního fondu, zkusily si za pomoci jednoduchých úkolů vyhledat knihu a zorientovat se v ní. V knihách listovaly, prohlížely si jejich obsah a seznamovaly se s termíny jako je obsah, rejstřík, ISBN a další. Děti byly nadšené, téměř všechny si odnesly přihlášku. To ale nestačilo. Z dvanácti dětí do knihovny začal pravidelně chodit jeden žák. U některých dětí to bylo dáno tím, že si nemohly z finančních a jiných důvodů dovolit dojíždět do města. Hledala jsem další způsoby.

Knihy ve třídě

Zvolila jsem jinou, zcela opačnou variantu. Když nemohly děti za knihami, začala jsem vozit knihy z knihovny k nám do třídy. Ochotné a zkušené knihovnice mi zpočátku pomáhaly s výběrem knih a domluvily jsme se spolu i na prodloužené době výpůjček, aby děti měly dostatek prostoru knihu přečíst, nebo aby je kniha takovým způsobem nalákala, že si ji šly do knihovny půjčit k dočtení. Myslím, že tento nápad splnil svůj účel a já jsem byla velmi mile překvapená. Děti si chtěly rozečtené knihy půjčovat i na víkendy domů. Společně jsme tedy vymysleli výpůjční protokol, děti si samy vyrobily výpůjční lístky.

Výběr knih

Knihy jsem zpočátku vybírala náhodně, spíše jsem se orientovala podle věku dětí, protože jsem ještě neznala, o jaké knihy by konkrétně tyto děti měly zájem. Dva chlapci zájem zpočátku vůbec neměli. Asi po půl roce pozorování jsem si vytipovala, jaké druhy knih by se kterému žákovi mohly líbit, a výběr knih jsem podle toho upravovala. Knihy jsme nejvíce využívali při čtenářských dílnách, kterým jsem věnovala pravidelně

v pátek jednu vyučovací hodinu. Velkou motivací pro ně bylo, že jsem jim nabídla zajímavé texty a možnost vlastního výběru jsem ponechala na nich. Knihy jsem nosila třikrát do roka. Pokaždé jsme věnovali nejprve jednu vyučovací hodinu seznámení s přinesenými knihami. V kruhu si měl každý žák vybrat jednu knihu a krátce popovídat o tom, proč si danou knihu vybral, předvídat, o čem kniha bude a pak nás seznámit s jejím obsahem. Tímto způsobem jsme se s knihami seznámili a pokusili jsme určit, komu by se určitá kniha mohla asi líbit a proč. Také jsme se společně domluvili na jedné knize, která bude sloužit k předčítání učitelem. Tyto kroky velmi ovlivnily vztah ke čtenářství všech dětí ve třídě. Největší změnu jsem zaznamenala u dvou dívek, které pocházejí z velmi sociálně slabých rodin a nemají bohužel jinou možnost, jak se ke knihám dostat. Doma téměř žádnou knihu neměly, do knihovny si nemohly dovolit jezdit. Obě dívky si půjčovaly knihy i domů na víkend, dokázaly přečíst i několik přinesených knih za dané období a výrazně se zlepšily i v ústním a písemném projevu o přečtených knihách. Obě dívky mají v základních předmětech průměrný prospěch. Kniha jim dovolila zažít úspěch a obdiv ostatních spolužáků. Tyto dívky a jejich přečtené knihy byly inspirací i pro dva chlapce, kteří zpočátku sledovaného období neměli téměř žádný zájem o knihu. Nechtěli se odtrhnout od počítačů. Po čase se zaujetím poslouchali referáty o knihách a dokonce kladli zajímavé dotazy, které je ke knihám a jejich obsahu napadaly.

Čtenářský koutek, nabídka různorodých textů

Vytvořila jsem dětem ve třídě čtenářský koutek, u kterého si mohly číst, prohlížet a diskutovat o knihách. Všechny přinesené knihy našly děti v tomto čtenářském koutku, který byl určen právě jen pro práci s knížkami. Stanovila jsem jasná pravidla. V tomto koutku se smělo sedět jen v případě, že si děti budou prohlížet, číst nebo debatovat o knihách. Nechtěla jsem, aby koutek využívaly i na jiné hry. Postupem času nastal problém (pro mě příjemný problém), že téměř všechny děti chtěly mít místo na čtení právě v tomto koutku. Buď místo získaly jako „odměnu za něco“ nebo došlo ke spravedlivému losování. V této době mi šlo především o to, aby se děti začaly o knihy zajímat; aby se vyptávaly na knihy, na děj, který se v nich odehrává; aby sdílely mezi sebou své osobní dojmy z četby; aby si zkoušely vybrat knihu, která by je mohla zajímat.

Úprava prostoru ve třídě

Pro velmi špatné ekonomické zázemí jsem si musela pomoci sama. Upravila jsem si prostředí tak, abychom měli dostatečný prostor pro setkávání nad knihami v kruhu, pro příjemné posezení ve čtenářském koutku a pro sdílené čtení ve skupinách či dvojicích.

Využití různých strategií čtení

V tomto období jsem měla na hodiny literární výchovy vymezeny dvě hodiny týdně. V jedné z těchto hodin jsem dětem předčítala. Druhou hodinu jsem zavedla čtenářskou dílnu, ve které děti pracovaly s přinesenými knihami z domova nebo si půjčovaly knihy ze čtenářského koutku. Začali jsme využívat především tiché a párové čtení. Pro děti to byla výrazná změna v pojetí hodin literární výchovy. Více o čtenářských dílnách se rozepíši v samostatné kapitole této práce. V ostatních předmětech jsme začali také pracovat s odbornými texty. Děti si postupně osvojily různé metody práce s textem, jako např. INSERT, kladení otázek, skládankové čtení a další.

Kooperace s kolegy

Především na počátku celého výzkumu a mé školní praxe jsem často kooperovala se svými dvěma kolegyněmi. Jedna z nich má zkušenosti, které si přinesla ze studia na UK. Ta mi pomohla v počátku při zavedení čtenářské dílny a uplatňování různých metod práce při výuce čtení. Sdílely jsme společně naše vydařené či nevydařené hodiny, debatovaly jsme o změnách, které s sebou přináší tento přístup; o tom, že každá skupina je jiná a je třeba dobře zvážit, který přístup povede k úspěchu. Tato spolupráce velmi pomáhá; inspiruje a namotivuje i v případě nepovedené hodiny. S jednou z kolegyň jsme v loňském roce také zavedli společné čtenářské dílny prvňáků a pátáků. Popis jedné lekce bude také bodem této práce.

8.3. UKÁZKA PRAKTICKÝCH LEKCÍ ZAČÁTKU SLEDOVANÉHO OBDOBÍ

1. Kamil neumí létat

V tomto časovém období jsem pro děti připravila lekci, jejímž hlavním cílem bylo motivovat a rozvíjet rovinu Vztahu ke čtení. Nechala jsem se inspirovat Metodikou rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti, kde je podobná lekce s touto knížkou

uvedena. Lekci jsem si upravila podle základního cíle, věku a potřeb žáků. Přípravu na tuto lekci naleznete v příloze č. 2. Záměrně uvádím tuto lekci, protože ji považuji za odrazový můstek v mé cestě za daným cílem.

Hlavním hrdinou příběhu je špaček, který se nenaučil létat kvůli jeho zálibě ve čtení. Zpočátku se mu všichni z rodiny smáli, nakonec však špaček díky znalostem z knih zachránil celou svoji rodinu před hurikánem. Využila jsem tohoto silného příběhu k tomu, aby děti začaly uvažovat o knihách jinak než dosud.

Reflexe výukové lekce

Dokáži si představit, že bych s touto knihou mohla pracovat nejrůznějšími způsoby, používat zajímavější metody práce, využívat její rozsáhlý potenciál a variabilitu, ale při sestavování celé lekce jsem se držela toho, že chci, aby děti příběh zaujal, aby si na něm uvědomily, že kniha je vzácnost, která může přinést zážitek, ale i užitek.

Kniha je koncipována spíše pro mladší žáky. Zpočátku jsem měla trochu obavy, zda se mi podaří čtvrtáky vtáhnout do děje, zda je kniha osloví. Byla jsem velmi mile překvapena. Cíl, který jsem si stanovila, byl splněn.

Záměrně jsem hodně předčítala. Děti nebyly zvyklé vůbec naslouchat čtenému a poznala jsem na nich, že jim předčítání velmi vyhovuje, ve třídě je naprostý klid a opravdu naslouchají. Kdybych měla větší počet výtisků, dalo by se s knihou pracovat ještě zajímavěji. Děti by pracovaly mnohem více s textem, předvíдалy by podle textu a obrázků. Bohužel jsem měla vypůjčený jen jeden výtisk z městské knihovny, a proto jsem zvolila takto vystavěnou hodinu. Lekce splnila mé očekávání. Děti se do příběhu velmi vcítily, diskutovaly mezi sebou, sdílely i o přestávce. Velmi snadno pak tvořily pětilístek.

Kterou ze specifických podmínek malotřídní školy jsem ve výše uvedené lekci uplatnila a využila?

Tímto způsobem vystavěná lekce se dá realizovat v každé třídě. Není pro ni potřeba prostor, ale zcela zásadní úlohu zde hrál malý počet žáků. Všechny děti měly možnost se vyjádřit, všechny dvojice měly prostor pro své nápady. Nemusím jako učitelka vybírat, kdo nám přečte svůj nápad. Nechám hovořit všechny. Všechny děti se dostanou ke slovu a mají takto možnost mnohem aktivněji pracovat. Na nikoho se nezapomene.

Jaké další možnosti práce na této lekci nabízí podmínky malotřídní školy?

Záměrně jsem volila jako strategii čtení předčítání pro hlubší prožitek a pochopení. V této lekci si dokáži představit uplatnit prvky dramatické výchovy, pokud by pro to daná skupina byla připravena. Protože jsem v této třídě teprve začala pracovat, raději jsem se do těchto aktivit nepouštěla. Děti nebyly před tím zvyklé na jiné přístupy ve výuce. Nepřineslo by to očekávaný efekt. V této lekci jsem se držela toho, že raději půjdu jednodušší, ale zaručenou cestou. Hlavním cílem bylo, aby děti zjistily, že se v knize může skrývat nejen prožitek, ale také něco užitečného, co pomůže nejen nám, ale třeba i našemu nejbližšímu okolí.

2. Žába a princ

Další lekce, kterou představím, je zcela odlišná od té první. Záměrně vybírám do této práce různé typy lekcí, ve kterých se uplatňují jiné metody práce, jsou náplní různých předmětů a ve všech se snažím využívat specifických podmínek malotřídní školy. Proč jsem tuto lekci s dětmi realizovala? Hlavní důvody a cíle byly dva - práce s poezií (se kterou doposud neměli žáci téměř žádnou zkušenost) a téma konfliktu, problém posmívání, který se mi ve třídě mezi žáky objevil. Spojila jsem tedy cíl čtenářský s osobnostně sociálním. Našla jsem k tomuto tématu velmi pěknou báseň s názvem Žába a princ, jejíž celé znění najdete v příloze č. 3.

V této lekci uplatňuji strukturu hodiny čtení, která obsahuje tři bloky - před čtením, při čtení a po čtení.

Téma:

Konflikt a posmívání

Předmět:

Český jazyk s literaturou

Využité metody rozvíjení čtenářských dovedností:

Čtení s předvídáním, čtení s otázkami, psaníčko

Pomůcky:

nakopírovaný text básně pro všechny žáky, velký karton papíru, fixy, tabule,

záznamníčky

Časová dotace: 45 min.

Čtenářské cíle:

žák hledá smysl textu, snaží se textu porozumět

žák se pokusí rozumět úryvku jako celku, hledá hlavní myšlenku

žák odhaduje, jak by se příběh mohl dál vyvíjet

žák aktivně pracuje s textem, vyhledává odpovědi na otázky v textu

Osobnostně – sociální cíle:

žák si spojuje čtený text se svými dosavadními zkušenostmi

žák si dává příběh do souvislostí s jeho osobním životem

žák se pokusí zaznamenat svoje prožitky a myšlenky

Před čtením

vstupní otázka: Co vás napadne, když se řekne slovo konflikt

Práce ve dvojicích: Děti ve dvojicích 4 min. hledají odpověď na tuto otázku.

Společná práce: Společně s učitelem vytváříme myšlenkovou mapu, ve které se pokusíme zachytit naše odpovědi. Snažíme se do myšlenkové mapy zachytit tyto body:

1. Co je to konflikt
2. Mezi kým může vzniknout konflikt
3. Příčina (důvod) konfliktu

Při čtení

Učitel rozdává začátek textu básně (do verše „*pulec však ven nemůže*“) a ponechá dětem 3 min., aby si ho samostatně přečetly. Učitel ho přečte nahlas.

Práce ve dvojicích:

Učitel pokládá otázky a děti se snaží ve dvojicích na ně odpovídat, poté se snaží hledat odpovědi společně celá třída:

1. Co mi autor sděluje názvem básně?
2. Kteří hrdinové vystupují v úvodu básně?

3. Kterí hrdinové jsou v názvu básně?
4. Co si myslíte, že se stane a proč?
5. Jaké vlastnosti budou mít jednotliví hrdinové? Poznáme to z úryvku?
6. V jakém ročním období se děj bude odehrávat a podle čeho jste to poznaly?
7. Proč se chce pulec podívat na lidi? O čem se chce přesvědčit, nebo co ho na lidech zajímá?

Role učitele při čtení: učitel modeluje (říká nahlas), co jeho samotného napadne při čtení textu, přemýšlí o vlastnostech hrdinů a vše dává do souvislostí ze života lidí. Pomáhá tím dětem přemýšlet a předvídat, utvářet si souvislosti a propojovat čtený text s vlastní zkušeností. Modelování je přirozené. Vše, co ho napadne, popisuje.

Učitel rozdává druhou část textu (do verše „*drž se jen své loužičky*“)

Společná práce:

1. Jak jsme se shodli nebo mylili v našem předvídání?
2. Jaká je tedy žába, jaké má vlastnosti, znáte někoho takového ve svém okolí?
3. Jaký bude pulec, jaké on bude mít vlastnosti?
4. Který z hrdinů se vám líbí, čím a proč?
5. Jak myslíte, že bude příběh pokračovat?
6. Vysmívá se žába? V jaké části jste to poznaly?
7. Ve kterém verši je žába na pulce zlá?
8. Proč nechce žába, aby se pulec mohl také podívat na souš?

Poslední otázku se pokuste zaznamenat do tabulky předpovědí ve dvojicích. Pokuste se shodnout na tom, jak bude děj pokračovat a jak skončí. Učitel zaznamená také svoji předpověď na tabuli, aby děti viděly, že není chybou se v předpovědi zmýlit. Pokusí se poté najít v textu, kde chyboval a jak to zdůvodní.

Učitel rozdává třetí závěrečnou část textu. Upozorníme děti na to, že po dočtení bude naprosté ticho.

Děti si ve dvojicích přečtou, poté učitel přečte nahlas. Necháme děti přibližně 2 min.

porovnávat svoji předpověď se závěrem básně. Dáme jim prostor a chvíli klidu k doznívání zážitku. Děti tak uvažují o příčinách a důvodech činů jednotlivých hrdinů, o jejich pocitech.

Poté necháme děti, aby si ve dvojicích řekly svůj prožitek.

Hledáme společně argumenty, proč jsme se v předpovědích mylili nebo naopak, ve které předpovědi najdeme shodu s textem.

Na závěr otázky:

1. Proč je název básně princ a žába?
2. Kdo byl tím princem a proč je tak nazván?
3. Proč byla žába nazvána pouze žábou a pulec princem?
4. Proč mezi nimi vznikl konflikt?
5. Co byste poradily oběma hrdinům, aby mezi nimi nedošlo ke konfliktu?
6. Souhlasíte s tím, co se stalo?
7. Myslíte si, že čáp celý rozhovor mezi žábou a pulcem vyslechl? Kde jste to v textu našly?
8. Ocitly jste se v podobné situaci? Jak jste to řešily a jaký byl závěr?
9. Najdeš hlavní myšlenku, kterou nám chtěl autor v této básně sdělit? Co nám chtěl touto básní říct?

Po čtení

Požádáme děti, aby přemýšlely a řekly jeden druhému svoje pocity a myšlenky. Zda se jim něco podobného stalo v jejich životě. Mohou si ve třídě vybrat toho, komu to chtějí sdělit.

Potom je necháme, aby si to zaznamenaly do svých záznamníčků. Ujistíme je, že nikdo nebude jejich záznamy číst.

Reflexe výukové lekce:

Hodinu postavenou na předvídání poezie jsem dělala úplně poprvé. S myšlenkovou mapou pracujeme, takže při zadání prvního úkolu nebyl žádný problém. Děti okamžitě psaly svoje nápady, náměty k zadanému slovu „konflikt“. Velice mě překvapilo, že některé děti si zpočátku vůbec nevěděly rady s významem tohoto slova. Musela jsem je

navést jednoduchými otázkami typu: „Co je to konflikt, mezi kým může vzniknout konflikt a proč vznikají konflikty.“ Dětem to pomohlo a rázem jsme měli myšlenkovou mapu zaplněnou. Vznikly krásné odpovědi např. *hádky, usmíření, zničené přátelství, vzniká mezi lidmi, nedorozumění, něco si vyříkat, dva lidé si něco neumetou*. Velmi pěkně pracovaly s textem a velmi dobře odhadovaly vlastnosti obou hrdinů. Musela jsem je stále navádět, aby pracovaly ve dvojici, aby se společně domlouvaly. Mám ve třídě dva samotáře, které jsem do společné práce nenutila, každý pracoval sám, byli tak spokojeni a pracovali dobře. Velmi dobře také děti vyhledávaly a určovaly místa v básni, podle kterých nalézaly odpovědi k zadaným otázkám. Diskutovaly o tom.

S poezií jsme tímto způsobem pracovali poprvé, přesto aktivita dětí byla vysoká a práce se nám zdařila. Já jsem se přesvědčila o tom, že čtení s předvídáním opravdu velmi děti motivuje k dalšímu čtení, chtějí se rychle dozvědět pravdu o tom, jak to všechno dopadne. Na vlastnostech hrdinů se všechny děti shodly již od počátku. Zkoušela jsem přednést první část básně dvěma způsoby - ani to je nepřesvědčilo, že by snad žába mohla být hodná, milá. Jeden nápad chlapce byl odlišný: ...*“třeba je to zakletá princezna, která se musí chovat špatně, aby byla vysvobozena.”* Byly šťastni, že tu zlou a pyšnou žabu nakonec sezobl čáp. To nikdo předem netušil a byly za to všechny děti rády. Tvrdily, že si za to může sama. Na dotaz, zda čáp to všechno slyšel, některé děti odpovídaly, že rozhovor mezi žabou a pulcem určitě slyšel, proto jí sezobl. Jeden chlapec však oponoval, že to mohla být pouhá náhoda, že čáp letěl právě kolem a dostal jen chuť na žabu.

Další diskusi vyvolalo určení, kdo je vlastně princ z nadpisu básně. Od počátku všechny děti tvrdily, že princ je pulec. Když jsem jim rozdala poslední část textu, kde se do celého dění přidal čáp, vymyslela jedna dívka, že princem je právě on. Dodala: ...*“princové jsou většinou v pohádkách ti, kteří zachraňují, a v našem případě je to čáp.”* Jiné děti tvrdily, že *pulec je zakletý princ uvězněný ve vodě*.

Menší problém nastal ve chvíli, kdy si děti po přečtení celé básně měly nechat chvíli jen pro svoje pocity a myšlenky a měly vydržet nějakou chvíli být zticha. Většina nevydržela. Hned po přečtení reagovaly nahlas, chtěly sdělit všem, že správně předpovídaly. Nakonec děti měly napsat svoje myšlenky a pocity na připravený papír. Zadání bylo:

„Pokud se vám vybavila nějaká vzpomínka, podobný zážitek, napište ho každý sám na připravený list papíru.“ Komu se nedařilo vybavit si nějaký zážitek, měl poradit našim dvěma hrdinům, jak se zachovat, aby mezi nimi nedošlo k žádnému podobnému konfliktu. Velmi mne překvapilo, že většina dětí psala svůj vlastní zážitek, vzpomínku. Pouze tři chlapci radili, jak tento konflikt řešit. Upozornila jsem všechny děti předem, že nebudou psaní odevzdávat, pokud nechtějí, a že to nikdo nebude číst, pokud si to nepřejí. I přesto se mi některé příběhy dostaly do rukou. Některá děvčata se tak rozepsala, že jim to zabralo téměř 10 min. Po přečtení odevzdaných prací a pozorování všech dětí při celé aktivitě jsem zjistila, že celá hodina byla pro většinu z nich velmi emotivní a určitě si odnesly z této hodiny čtení zážitek. S chlapci, kteří radili pulci, aby se odstěhoval, jsem vyvolala na konci hodiny ještě debatu o tom, zda si myslí, že je správné někomu radit, aby odešel ze svého domova. Jeden z nich odpověď okamžitě změnil – „*má se odstěhovat žába – ta je zlá.*“ Hledání hlavní myšlenky nebylo pro děti tak složité – okamžitě všechny reagovaly, že se nevyplácí být zlý, pyšný a vysmívat se někomu, že zlo je vždy spravedlivě potrestáno.

Myslím, že pokud je učitel sám vnitřně přesvědčený o dobrém výsledku, o kvalitě té či oné metody, o tom, že právě taková aktivita posune dítě někam dál v dobrém slova smyslu, odrazí se to zcela určitě i na výsledku žáků, na jejich chtění a touze. Opět jsme v této lekci využili toho, že dětí je ve třídě málo. Při celé lekci panovala velmi příjemná atmosféra, ve které děti navzájem poslouchaly názory druhých, snažily se je respektovat, nebo svým novým nápadem vyvrátit. Každý z žáků měl možnost pracovat sám, sdílet ve dvojici i v celé skupině třídy. Každý z žáků si odnesl svůj osobní zážitek a uvědomění. Všichni měli prostor pro vyjádření. Individuálně jsem nechala pracovat dvě děti, o kterých jsem věděla, že jim samostatná práce vyhovuje.

Děti jsou si mnohem blíže, více se znají, protože jsou téměř všechny z jedné obce, sdílí spolu svoje radosti i starosti, proto při psaní psaníčka si většina dětí psaníčka vyměnila mezi sebou. Měly potřebu si něco potají sdělit, omluvit se, nebo jednoduše kamarádce napsat svoje pocity a přání.

Přikládám některé odpovědi žáků:

myšlenková mapa: Co je to konflikt? - setkání, začátek a konec, hádka/usmíření, kontakt,

problém, rozhovor; zničené přátelství, nedorozumění

Mezi kým může vzniknout? - mezi lidmi, mezi zvířaty

Proč vznikají konflikty? - konflikt je, když se někdo hádá nebo pere, protože se na něčem neshodnou; dva dospělí nebo dva sourozenci; můj bratr a já; když si dva něco neumetou; když se pohádají.

rada žábě a pulci: ... „já bych poradil žábě, aby se odstěhovala, a aby tam pulec zůstal až do smrti.“ ... „ať se žába odstěhuje do Číny a PULEC MŮŽE BÝT RÁD, ŽE HO NEUVIDÍ ČÁP.“

3. Hančina chyba

Téma: Vánoce

Předmět: Český jazyk s literaturou, výtvarná výchova

Využité metody rozvíjení čtenářských dovedností:

Skládkové čtení, čtení s předvídaním, čtení s otázkami

Pomůcky: nakopírovaný text pohádky, velký karton papíru, pastelky, psací potřeby, lepidlo

Časová dotace: 90 min.

Čtenářské cíle:

žák hledá smysl textu, snaží se textu porozumět

žák se pokusí rozumět úryvku jako celku,

žák odhaduje, jak by se příběh mohl dál vyvíjet

žák aktivně pracuje s textem, vyhledává odpovědi na otázky v textu

žák hledá souvislosti v textu, podle nichž staví vlastní pokračování

Osobnostně – sociální cíle:

žák si spojuje čtený text se svými dosavadními zkušenostmi

žák si dává příběh do souvislostí s jeho osobním životem

žák se pokusí zaznamenat svoje nápady a myšlenky

Literární zdroj: Linda Jenningsová, Vánoční knížka pohádek, pověstí a koled

Popis lekce:

1. Představení knihy, ze které bude dnešní ukázka

Klíčová slova na tabuli: vánoční stromeček, skleněné ozdoby, smůla, pořádná hloupost

Práce ve dvojicích: Děti se pokusí ve dvojicích vymyslet, o čem budeme číst

2. Práce v expertních skupinách

Každá skupina dostane část rozstříhané pohádky, ve skupinách si ho přečtou a navzájem si sdělí, o čem ukázka je

3. Práce v domovských skupinách

Jednotliví členové expertních skupin se vrací do svých domovských skupin i s textem a pokusí si navzájem sdělit, co se dočetli. Pokusí se seřadit jednotlivé části textu tak, jak jdou v příběhu za sebou

4. Přečtení nedokončeného příběhu, kontrola posloupnosti příběhu

Hlasitým čtením si zkontrolujeme, zda všechny skupiny mají příběh správně sestavený.

Pak si jednotlivé části příběhu každá skupina nalepí na připravený arch.

5. Shrnutí děje.

Návodnými otázkami při čtení se pokusíme shrnout, o čem příběh je. Hledáme odpovědi v textu, ukazujeme v textu zdůvodnění našich odpovědí. Učitel navrhuje, aby si děti všímaly podstaty v textu, která je navede k předvídání (na dotek to bylo velice studené).

Z jaké doby je tento příběh? Podle čeho jste to poznali?

Co se stalo mamince s ozdobami a proč?

Čím vším chtěla maminka s Haničkou nahradit ozdoby? Vyhledej v textu.

Dokážeš si představit takto ozdobený stromeček? Čím bys ho vylepšil?

Čím to chtěla vylepšit Hanka? Kam pro to šla? Co našla? Najdi v textu a přečti to.

Proč se příběh jmenuje Hančina chyba? Udělala nějakou chybu?

Dokážeš si představit, co asi Hanka venku našla za ozdoby? Prozatím neprozrazuj.

6. Předvídání – dokončení příběhu.

Děti se v domovských skupinách pokusí domyslet příběh. Hlídkají si přitom na tabuli zaznamenané odpovědi na předešlé otázky. Drží se klíčových slov.

7. Představení jednotlivých závěrů. Každá skupina přečte svůj závěr příběhu.
8. Rozdání další části textu: „A kde se vzala všechna ta voda?“
Pokus o odpověď na tuto otázku, která se v příběhu objevila.
9. Rozdání konce příběhu. Dočtení ve skupinách.
10. Řízená debata reflektující správné pochopení závěru příběhu. Hledání a nalézání částí textu, které jsou klíčové pro toto dokončení příběhu.
11. Výtvarné ztvárnění pohádky.

Reflexe lekce:

V této lekci mi šlo především o to, aby děti pracovaly s klíčovými slovy, pokusily se vyhledávat v textu a nad textem odpovědi na mé otázky. Hledaly souvislosti v textu a následné důkazy, které je mohly navést k dobrému předvídání. Se sestavením jednotlivých částí příběhu, převyprávěním ve svých skupinách neměly problém. V pokračování příběhu se žádná ze skupin nedržela toho, že nalezené ozdoby jsou velmi studené (byly to rampouchy). Při závěrečné reflexi však jeden z chlapců vysvětlil, že ještě nikdy neviděl rampouchy na stromě, proto ho nenapadlo tímto směrem příběh rozvíjet. V úplném závěru jsme se vrátili ke klíčovým slovům a pokusili se najít odpovědi na otázku: Proč se příběh jmenoval Hančina chyba?

Jaké další možnosti práce na této lekci nabízí podmínky malotřídní školy?

Tato lekce by se dala v podmínkách malotřídní školy velmi dobře uplatnit ve smíšených skupinách, ve kterých by se mladší žáci formou aktivního naslouchání učili chápat předčítaný text, pracovali na jeho analýze. Starší žáci by se rozvíjeli v dovednosti výrazného a technicky správného předčítání pro mladší spolužáky.

Závěrečnou práci vybrané skupiny naleznete v příloze č. 4

9.4. Myšlenková mapa a trojlístek v polovině sledovaného období

Téměř polovinu sledovaného období (jeden školní rok) jsem využila k vytvoření dobrých podmínek k rozvoji čtenářství. Na závěr tohoto období jsem připravila konečný výstup v podobě myšlenkové mapy na téma: Co je čtenářství a co pro mě

znamená. Všechny děti měly odpovědět na tyto dvě otázky a své odpovědi zaznamenat do společné myšlenkové mapy. Na počátku dalšího školního roku se děti měly zamyslet nad vlastním čtením a své odpovědi zaznamenat již v samostatné práci. Pro tuto aktivitu jsem zvolila metodu trojlístku – vím, dozvěděl jsem se, chci se dozvědět. V těchto činnostech se jasně ukázalo, že jedenáct z dvanácti žáků začalo uvažovat a přemýšlet nad čtenářstvím a knihou. Velmi zajímavé a pro moji následnou práci cenné odpovědi najdete v příloze č. 5.

9. VYUŽITÍ INOVATIVNÍCH METOD VE VÝUCE

9.1. DÍLNA ČTENÍ A JEJÍ OBMĚNY BĚHEM SLEDOVANÉHO OBDOBÍ

Nejprve uvedu důvody a problémy dané skupiny, které mne vedly k pravidelnému zavedení dílny čtení do rozvrhu.

Zavedením pravidelné dílny čtení jsem se chtěla pokusit rozečíst všechny žáky a přivést je tak k pravidelnější četbě. Uvědomovala jsem si značné rozdíly mezi dětmi v souvislosti s možností přístupu ke knížkám a možností tak číst zajímavé beletristické texty. Ve třídě byli pouze čtyři žáci (jeden chlapec a tři dívky), kteří měli možnost pravidelné četby tím, že měli zajímavé knihy doma, dostávali možnost si knihy kupovat nebo si je půjčovat v knihovně. Ostatní děti z různých důvodů nečetly – dávaly přednost počítačům, mobilní zábavě nebo především z ekonomických důvodů v rodině neměly možnost číst a dostat se tak pro ně k atraktivním textům, které by jim umožnily poznat krásu čtenářství.

Také velké čtenářské rozdíly u dětí mě přivedly k zavedení dílny čtení – tato forma práce dává dětem možnost výběru knihy podle jejich aktuální čtenářské úrovně a učitelům dává možnost pracovat s dětmi individuálně i společně.

V dílně čtení dochází velmi často k sdílení prožitků z četby mezi žáky, vzájemné inspirování přečtenými knihami.

Dalším nemalým důvodem byla možnost pomoci dětem v jejich soustředění. Při čtení vlastní knížky se děti zklidní, postupně se prodlužuje doba koncentrace a zlepšuje se tak i doba soustředění v ostatních předmětech. Nejen z tohoto důvodu jsem dílnu čtení během období pozměňovala. Zpočátku převažovaly řízené činnosti. Postupem času a získáním zkušeností a čtenářských dovedností žáků v zavedené dílně docházelo k takovým obměnám, ve kterých se více uplatňovala volná činnost dětí. Jak tedy vypadala hodina čtenářské dílny na počátku období?

9.1.1. Základní nastavení čtenářské dílny

Na úplném počátku jsme zavedli pravidla dílny. Tato pravidla byla vystavena na nástěnce ve čtenářském koutku. Dětem jsem je před vlastním čtením vždy připomínala.

Těmi pravidly byly:

- knihu si vyberte ještě před začátkem dílny čtení
- najděte si příjemné místo pro vaše čtení
- během čtení nikam nepřecházejte, ani pro pití a na záchod
- během čtení nikoho nerušte
- čtete po celou dobu stanovenou učitelem

Jak jsem organizovala dílny čtení na úplném počátku, kdy žádné z dětí nemělo žádnou zkušenost s touto formou práce?

- sezení v kruhu a společné seznámení s donesenými knihami
- referáty o knize a jeho zhodnocení samotnými žáky ve formě hry na pošťáka
- souvislá četba vlastní knihy - v počátku 10 – 15 min., se zkušenostmi dětí se doba čtení prodloužila až na 30 minut.
- reakce na čtení - zpočátku pouze popovídáním v kruhu

Referáty o knize, hra na pošťáka

Protože měly děti zkušenost s představováním přečtených knih, zavedla jsem jako pravidelnou řízenou činnost v počátku dílen čtení referáty o knize. Děti měly na nástěnce ve čtenářském koutku zápisový lístek na referáty o knihách. Každý nám měl do konce školního roku stihnout představit alespoň jednu knížku. Každý z žáků prvním referátem dostal možnost vstoupit do „Brány čtenářů“. Na nástěnce ve čtenářském koutku byla pro ně nakreslená „brána“ a po úspěšně zvládnutém referátu měl každý žák možnost se zapsat na tento list. Hodnocení referátu prováděly ostatní děti a já formou takzvaných psaníček rozdaných od pošťáka. Jak tato zpětná vazba probíhala? Na začátku čtenářské dílny jsem vybrala jednoho žáka, který se stal takzvaným pošťákem. Ten rozdál všem dětem volné lístky papíru, na které měli všichni žáci hodnotit projev žáka představujícího svoji knihu. Děti si rozdělily list na dvě poloviny. První polovinu si označily plusem a měly zapisovat vše, co se jim na referátu líbilo. V druhé polovině si zaznamenaly znak otazníku a měly zhodnotit, co se jim nelíbilo. Zpočátku je velmi důležité, aby učitel činnosti dětem modeloval. Ukazuje tím, co a jakým způsobem se má hodnotit. Jediné pravidlo, které jsem na počátku stanovila – všichni

musíme najít alespoň jedno plus. Po ukončení referátu měly děti možnost dotazu ke knize. Potom pošťák vybral jednotlivá psaníčka a odevzdal je danému žákovi. Ten si je mohl v další části hodiny číst, když se ostatní žáci věnovali svým vlastním knihám. Vybraná psaníčka jsou v příloze č. 6.

Problémy, které nastaly a byly důvodem pro následující změny:

- Po pár týdnech mi jedna z dívek přinesla psaníčko, ve kterém ji spolužačka vulgárně napadala a velmi negativně hodnotila její projev. Po této zkušenosti jsem přidala další pravidlo pro psaní psaníček: kategorie otazníku se změnila na kategorii s názvem doporučení, do kterého se děti nesměly negativně vyjadřovat, ale doporučovat, co by bylo dobré zlepšit pro příště. Tímto způsobem jsme pracovali dál a změna se ukázala jako velmi efektivní.
- Některé děti měly velký problém se vyjádřit o své knize, proto jsem připravila pro děti doporučenou osnovu, kterou měly možnost mít u sebe. Tyto pokyny byly také vyvěšeny ve čtenářském koutku a zároveň je děti měly v sešitech pro domácí přípravu referátu. Referáty si zpočátku sledovaného období připravovaly ústně. Ve druhé polovině sledovaného období jsme zavedli čtenářská portfolia, do kterých si své referáty o knize měly děti zakládat. Ukázka zpracovaného referátu je uvedena v příloze č. 7.

Referáty o knize jsem zpočátku zavedla pravidelně každou dílnu čtení, aby do konce roku měly všechny děti možnost představit nám dvě knihy – záměrně dvě knihy, na kterých se děti také sebehodnotily; jak se zlepšily v představování své knihy a také pro kvalitní porozumění a zvládnutí této aktivity.

Zavedení jednoduché dílny čtení bylo z mé strany záměrné. Odrážel se v nich pravidelný režim, který děti velmi potřebují. Je pro ně motivací, že nové činnosti zvládají, pokud na ně nejsou vynakládány vysoké nároky a mají možnost v aktivitách uspět.

S postupem času a výsledováním, že by děti zvládly a chtěly ve čtenářských dílnách změnu, jsem začala zařazovat další řízené aktivity, které tyto hodiny zpestřily. Každá hodina měla na začátku mini lekci, ve které jsme se začali seznamovat s nejrůznějšími aktivitami s knihou. Začala jsem prodlužovat čas samostatného čtení.

9.1.2. Další zavedené aktivity a součásti dílny čtení

Zápisy z četby formou podvojného deníku a dopisů

Do čtenářských dílen jsem zavedla jako další metodu práce zápis do podvojného deníku. Zjistila jsem, že je pro děti velmi složitý zápis komentářů a citátů. Musela jsem několikrát modelovat, než děti pochopily a zápisy dělaly správným způsobem. Po důkladném osvojení zápisů měly děti za úkol s ním pracovat i doma. Každý měsíc jsem si podvojný deník a zápisy v něm kontrolovala. Zpočátku jsem nezavedla žádná pravidla. Protože se mi však stávalo, že některé děti nedělaly téměř žádné zápisy, ve druhém školním roce jsem zavedla nové pravidlo: Každých 20 přečtených stran = min. 1 zápis do deníku.

Seznam přečtených knih; pokus o třídní rekord

Ve druhém školním roce jsem zavedla další součást čtenářských dílen. Začali jsme zapisovat přečtené knihy naší třídy. Nechtěla jsem, aby děti mezi sebou soutěžily v počtu přečtených knih, proto jsem zavedla tento přístup; pokusit se jako třída přechíst za celý rok co největší počet knih a stránek. Seznam přečtených knih naleznete v příloze č. 8.

Mini lekce s uplatňováním inovativních metod

Se vzrůstajícími zkušenostmi žáků jsem do dílen začala zavádět takzvané mini lekce, ve kterých jsme se učili společně pracovat na předem jasně stanoveném tématu. Pro mini lekce jsem využívala inovativních metod, jako například: Literární dopisy, Poslední slovo patří mně, Vennův diagram, Psaníčko atd.

9.2. ZHODNOCENÍ VÝZNAMU ČTENÁŘSKÝCH DÍLEN VE VÝUCE

Čtenářská dílna dává možnost dětem číst vlastní přinesenou knihu. Pracovat s touto knihou a naučit se o ní přemýšlet. Ve třídě s malým počtem žáků tato forma práce plní mnohem větší funkci než ve třídách s třiceti žáky. Každý čtenář má možnost vlastního výběru, který je zpočátku u žáků omezen například na velikost písmen, počet stran a obal knihy. Postupem času a díky práci ve čtenářských dílnách dítě začíná o knize uvažovat zcela jinak; vybírá si knihu podle jiných priorit a mnohdy si nechá knihu

doporučit od svých spolužáků. Každý pracuje individuálně podle svých možností. Učitel díky malému počtu žáků získává mnohem větší přehled o tom, které knížky daného žáka zajímají. Žáci také mnohem lépe poznají, komu by danou knížku mohli doporučit, kterému spolužákovi by se kniha mohla líbit. V hovorech o knížkách dochází k velkému sdílení poznatků a prožitků z četby, které do značné míry ovlivňují každého.

Čtenářské dílny mají v mé praxi nezastupitelné místo v hodinách literární výchovy. Které cíle pokládám za hlavní a podařilo se mi je alespoň v malé míře splnit?

- Především nám čtenářské dílny slouží k tomu, aby se žáci rozečetli.
- Díky dílnám jsem všechny žáky přivedla k pravidelné četbě.
- Čtenářské dílny umožnily žákům pracovat individuálně, přitom společně. V jakém smyslu? Každý si četl svoji knihu a pracoval na společně zadaném úkolu.
- Míra soustředění a koncentrace se u dětí zvýšila díky samostatnému čtení i v ostatních předmětech. Děti po čase lépe rozuměly zadání úloh v různých předmětech, snadněji se jim orientovalo v naučných textech v učebnicích. Zpočátku děti měly problém vydržet číst 10 min., s pravidelným režimem jsme na konci sledovaného období četli téměř celou vyučovací hodinu. Děti to vyžadovaly.
- Četba souvislého beletristického textu dětem přináší především zážitek. Děti prožívaly s hrdinou jeho cestu; přemýšlely nad dějem, jak se bude dál odvíjet; řešily zapeklité zápletky.
- V neposlední řadě jde o vzájemné sdílení žáků. Děti vedly rozhovory nad přinesenými knihami; začaly se zajímat o knihy druhých; doporučovat a půjčovat si knihy mezi sebou.
- Děti začaly lépe komunikovat, formulovat své vlastní myšlenky.
- Výběr knih – díky obměně knih si děti začaly všímat, které knihy by se jim mohly líbit a jaký žánr by je mohl zajímat.

9.3. PRAKTICKÁ LEKCE ČTENÁŘSKÉ DÍLNY

Název čtenářské dílny:

Vlastnosti hrdinů našich knížek

Cíl hodiny:

Seznámení se s další metodou rozvoje čtenářské gramotnosti Vennův diagram.

Žák si vybere jednu postavu a bude porovnávat její vlastnosti se svými a vytvoří o tom písemný záznam ve formě metody Vennův diagram.

Metody práce:

Sdílení, řízený rozhovor, modelování, samostatné čtení, Vennův diagram

Časový odhad:

45 minut

Zdroje, materiály, pomůcky:

kniha Paní Láry Fáry, Betty MacDonaldová (kapitola Čurbesajda)

pracovní listy pro každého žáka – Vennův diagram

vlastní knihy žáků

Struktura lekce:

1. Sezení v kruhu: Řízený rozhovor o tom, co jsme se za poslední dny dozvěděli ze svých knih o postavách a jejich vlastnostech; co je to vlastnost, jaké máme vlastnosti my, zda máme vlastnosti všichni stejné či rozdílné.

2. Mini lekce: modelování metody VENNŮV DIAGRAM

Aby děti dobře zvládly novou strategii práce s knihou, budu modelovat. Využiji k tomu knihu paní Láry Fáry od Betty MacDonaldové, kapitolu s názvem Čurbesajda, vybraná postava - maminka.

Sezení v kruhu, učitel čte nahlas. Výběr postavy. Zápis vlastností do diagramu.

Pro ještě lepší pochopení a následné zvládnutí dané metody vyplněný diagram vyvěsím na viditelném místě, aby v případě potřeby do něj mohly děti nahlédnout.

3. Vlastní četba žáků, zápis do diagramů. Každý pracuje se svojí knihou.

4. Závěrečná reflexe a zhodnocení našich prací – výstava diagramů a přečtení některých ukázek v kruhu.

Reflexe hodiny:

V příloze č. 9 je k nahlédnutí práce vybraných žáků. V této hodině pracovaly děti s touto metodou úplně poprvé. Některé práce byly velmi zdařilé, především z důvodu, že umějí naslouchat. V této lekci jsem záměrně nabídla jednu z hodin, kdy se děti seznamovaly s novou metodou práce. Modelování učitelem je velmi potřebné. Bez něj by výsledky práce nebyly tak kvalitní a v té úrovni, kterou děti zvládly. Je samozřejmé, že slabší děti potřebují minimálně dvě modelace každé ze strategií, aby ji pochopily a zvládly.

10. ČTENÍ VE SMÍŠENÝCH SKUPINÁCH

Díky podmínkám, které nám malotřídní školy nabízí, můžeme využít příležitosti k setkávání dětí různého věku, z různých tříd k různorodým aktivitám. Kooperativní činnosti, při kterých se mohou setkávat děti různého věku, je důležité záměrně využívat, protože ovlivňují vztahy mezi žáky, klima ve školním prostředí a především kvalitu samotného učení.

V naší škole již třetím rokem pracujeme na projektu s názvem „Začínáme spolu“, ve kterém je hlavní cílem pomoc starších spolužáků nejmenším při jejich nástupu do školy. Většinou se jedná o žáky pátých ročníků, kteří se stávají pro prvňáčky takzvanými patrony; po celý školní rok se ujímají prvňáčků, pomáhají jim překonávat první školní povinnosti. Aby se žáci těchto ročníků vzájemně dobře poznali a utvořili si nenásilnou a zcela přirozenou formou heterogenní dvojice, využíváme různých společných činností. Jednou z nich jsou společné čtenářské dílny. Tyto akce můžeme dělat za předpokladu, že je počet žáků v jednotlivých třídách maximálně do patnácti žáků, aby byly činnosti pro žáky efektivní. Naše malotřídní škola to splňuje. Dostatečný prostor ve třídách jim umožňuje tyto činnosti vykonávat. Příkladem takové spolupráce je ukázka dvou lekcí, které jsem pro děti připravila během sledovaného období.

10.1. UKÁZKA PRAKTICKÝCH LEKCÍ

1. Projekt Společná dílna čtení 1. a 5. třídy

Název čtenářské dílny:

Nedokončená pohádka

Cíl hodiny:

Žáci se seznámí s pozoruhodnou knihou

Žáci si utváří dobrý vztah ke knihám

Žáci spolupracují a na základě spolupráce domýšlí závěr pohádky

Žáci si utváří lepší vztahy mezi sebou v jednotlivých třídách, vytváří dobré klima

Starší žáci si rozvíjejí dovednost výrazného a technicky správného čtení

Mladší žáci aktivně naslouchají a snaží se chápat předčítaný text; vnímají názorné čtení

Metody práce: práce s klíčovými slovy, brainstorming, předčítání starším spolužákem, řízené naslouchání s předvídáním, párové a skupinové sdílení, tvůrčí psaní

Časový odhad: 90 min.

Zdroje, materiály, pomůcky: Kniha Nedokončené pohádky, Zdeněk K. Slabý, Pohádka o Rychlé želvě, velké archy papíru, tabule, psací a kreslicí potřeby, nůžky

Struktura lekce:

Evokace:

Párové sdílení. Učitel na tabuli napíše názvy dvou hrdinů – želvy a osla, o kterých bude dnešní pohádka. Děti v utvořených heterogenních skupinách se budou zabývat vlastnostmi jednotlivých hrdinů.

Brainstorming. Vybrané vlastnosti napíšeme na tabuli. Vybraní páťáci dostanou za úkol hovořit v délce jedné minuty o jednotlivých hrdinech a jejich vlastnostech. Pokud zazní ještě další vlastnost, dopíšeme ji na tabuli k danému hrdinovi.

Vlastní práce s knihou:

Samostatná práce ve skupinách. V další části lekce již děti pracují ve skupinách složených z heterogenních dvojic. Páťáci předčítají svým mladším spolužákům vybranou pohádku a společně pak domýšlí její závěr. Starší spolužáci se postarají o psaní závěru pohádky, mladší žáci kreslí, vystřihují k pohádce obrázek. Každá skupina vytvoří plakát, na kterém se podílejí všichni ze skupiny.

Prezentace:

Jednotlivé skupiny prezentací představily svůj plakát s přečtením vymyšleného závěru pohádky ostatním. Velmi zdařilý projekt se závěrečným produktem. Plakáty jednotlivých skupin naleznete v příloze č. 10.

Závěrečná reflexe v kruhu

Při zhodnocení celého projektu jsme společně v kruhu porovnávali vlastnosti dvou hrdinů sepsané na tabuli na začátku lekce se skutečnými vlastnostmi hrdinů z naší

pohádky. Přišli jsme na shody, shledali jsme i rozdíly. Např. želva ve skutečnosti pomalá – v naší pohádce rychlá.

Děti byly velmi zvědavé, jaký závěr si vymyslel autor pohádky, proto jsem jim na závěr dokončení od autora přečetla.

Reflexe výukové lekce:

Tato lekce je možná jen za podmínek, které popisují výše. Využili jsme při ní vzájemné spolupráce nás učitelek, prostoru obou tříd i chodby, kdy děti pracovaly ve skupinách a chtěly mít na čtení větší klid. Nikoho jsme při tom nerušili, protože na našem patře jsou pouze tyto dvě třídy. Lekce splnila cíle čtenářské i osobnostně sociální, které mám uvedeny výše. Mladší žáci se od starších spolužáků učili, jak pracovat ve škole, jak vnímat a poslouchat druhého a jak se naučit na něčem se domluvit. Starší spolužáci si naopak utvářeli své postoje k mladším spolužákům, se svými zkušenostmi domýšleli závěr příběhu a pomáhali prvňáčkům s jejich prací. Navzájem se podporovali. Na závěr lekce všechny skupiny měly představit ostatním svůj závěr pohádek. Všechny skupiny se tohoto nelehkého úkolu zhostily velmi dobře. Pátáci zapojili do této činnosti i prvňáčky, rozdělili si, co budou před ostatními skupinami říkat.

2. Lekce s prvky dramatické výchovy

Název lekce:

Kamil neumí létat

Cíl hodiny:

Žáci si utváří dobrý vztah ke knihám skrze prožitek

Žáci se seznamují mezi sebou a vytváří tak dobré klima

Žáci se seznámí se základními metodami práce dramatické výchovy

Použité metody: metody dramatické výchovy, předčítání

Časová odhad: 2,5 vyučovací hodiny

Zdroje, materiál, pomůcky: arch papíru, rekvizita šedý šátek – špaček, obruče, triangl, xylofon

Struktura lekce:

1. Rozehřívací a seznamovací hra

Špaččí rodina odlétá na jih. Jak tak letí, povídají si a seskupují se do různě početných skupinek.

Na spuštění hudby - pohyb po třídě, na zastavení hudby - učitelem dán počet, na který udělají žáci skupinku – chytí se za ruce. (pozn. Pokud se děti neznají jménem, mohou se ve skupince vždy navzájem všichni členové představit). Pokud někdo zůstane sám, nevypadává ze hry, pokračuje dál.

Podmínka: Vždy musí být ve skupince zástupce 1. i 5. třídy. Poslední počet bude dva – záměr – utvoření dvojic pátáka a prvňáka.

Pozn. Dětem řekneme, aby si zapamatovaly svého nejlepšího kamaráda.

2. Motivační a uvolňovací hra

Leh na záda, zavřené oči a předčítání knížky (pokračování z 1. bloku) až do nebezpečí. (pozn. 5. třída již s knížkou pracovala, takže jsou seznámeni s předešlým dějem)

3. Brainstorming

Sezení v kruhu, arch papíru, na který píšeme všechny naše myšlenky k pojmu nebezpečí. *Kamil a jeho rodina se také dostali do nebezpečí. Přišel velký vítr a všichni dostali strach.*

4. 2 skupiny, plachta. Jedna skupina pod plachtou, druhá skupina dělá podle vyprávění učitele vánek, větší vítr, vichřice...

Skupiny se vymění.

5. Sezení v kruhu a sdělení obou skupin, jak se cítili.

(pozn. ve skupinách jsou utvořeny věkově smíšené dvojice)

6. Sezení v kruhu. Krátké motivační povídání o rodině, že pokud budou držet pohromadě, nebezpečí zaženou a zvládnou.

Děti se chytí za ruce (dbáme na to, aby se v kruhu střídali pátáci s prvňáky) a posílají si jasný signál, co budou dělat. Signál musí dojít stejný a neporušený od prvního až k

poslednímu členu rodiny. Nesmí se u toho mluvit, aby je nikdo při domlouvání neslyšel.
(pozn. Učitel začne – př. 2x stisk ruky. Poté může nechat rozehrát děti – jiný signál.)

7. Cvičení mimoslovního kontaktu a komunikace Loutky a vodiči

2 skupiny - 5. třída Kamilové – dostanou na lístcích napsáno, kam mají dovést svého kamaráda; 1. třída ostatní špačci – se zavázanýma očima se nechají vést do úkrytu
Kamilové radí ostatním členům své rodiny, kam se mají letět schovat.

(pozn. dvojice budou zpočátku rozvrstveny po celé třídě, ale cíl bude v jednom místě)
Rodina je tak v úkrytu a pohromadě.

8. Předčítání - ...se zachránili díky Kamilovi

9. Cvičení na vnímání partnera a skupiny

Když nebezpečí pominulo, v hejnech se zase vydali na cestu. Utvořili tak hejna po šesti a následovali vedoucího skupiny, který je vedl směrem na jih

4 skupiny po šesti utvoří zástupy – první provádí pohyby paží, ostatní korespondují pohyby, ale nedívají se na prvního, jen sledují kamaráda před sebou.

(pozn. můžeme pustit hudbu)

10. Předčítání – oslava Kamila

Pohybové uvolnění, vnímání prostoru

rychlé kroky, velké od pérovací kroky, skoky, malé krůčky s dupáním atd.

11. Motivačně – uvolňovací cvičení; leh na zádech, zavřené oči. Let zpátky, dočtení závěru knihy.

12. Reflexe: povídání v kruhu o rodině, o vzájemné pomoci členů rodiny, zda jste věřili, že to se špačky dobře dopadne... Napadlo vás, že Kamil bude ten, kdo zachrání celou rodinu?

13. V utvořených dvojicích napsat jedno nebo více slov, které nás k tématu napadnou, prvnák může namalovat. Vyvěsit ve třídě jednotlivé výtvary.

V našich podmínkách také mohu a využívám metod dramatické výchovy. Jedna z lekcí, ve které bylo hlavním čtenářským cílem utváření kladného vztahu žáků ke čtení a osobnostně - sociálním cílem hlubší poznání a seznámení žáků pátých a prvních tříd, byl výše popsáný projekt, kterému předcházely samostatné lekce prvňáků a pátáků, které se týkaly prvotního seznámení s knihou a začátku děje. Tento společný projekt tak plynule navazoval na obě lekce.

V této lekci se utvářely hlubší vztahy mezi žáky jednotlivých ročníků, na což klademe v našich podmínkách velký důraz. Můžeme si pomoci podobnými projekty, ve kterých se žáci z různých ročníků mohou setkat a spolupracovat. Zároveň mnohem častěji při podobných projektech spolupracují učitelé mezi sebou. Je třeba, aby společně našli téma projektu a možné cesty, kterými se projekt bude ubírat. Stanovili si cíle projektu pro dané skupiny spolužáků. V tomto ohledu má malotřídní škola také velkou výhodu. Malá škola, příjemné klima a prostředí – to jsou základní podmínky pro kvalitní spolupráci učitelů.

Kterou ze specifických podmínek malotřídní školy jsem ve výše uvedených lekcích uplatnila a využila?

Ve výše uvedených lekcích jsem především využila malého počtu žáků ve třídách, který nám na malotřídních školách umožňuje setkávání heterogenních skupin v rámci různých vyučovacích hodin. Můžeme pracovat metodami dramatické výchovy, pro které je důležitý dostatečný prostor, jeho variabilita a nízký počet žáků. V podobných hodinách je neméně důležitá také kooperace mezi kolegy, kteří se musí domluvit na jednotlivých postupech, cílech a vedení hodin. Díky příjemnému klimatu, které do jisté míry ovlivňuje to, že se žáci z různých ročníků dobře znají, je práce mnohem snadnější a uplatňování prvků dramatické výchovy tak lze dobře využít pro zaujetí, prohloubení znalostí a dovedností a zážitek jednotlivých žáků.

11. ČTENÍ NÁS PROVÁZÍ I V OSTATNÍCH PŘEDMĚTECH

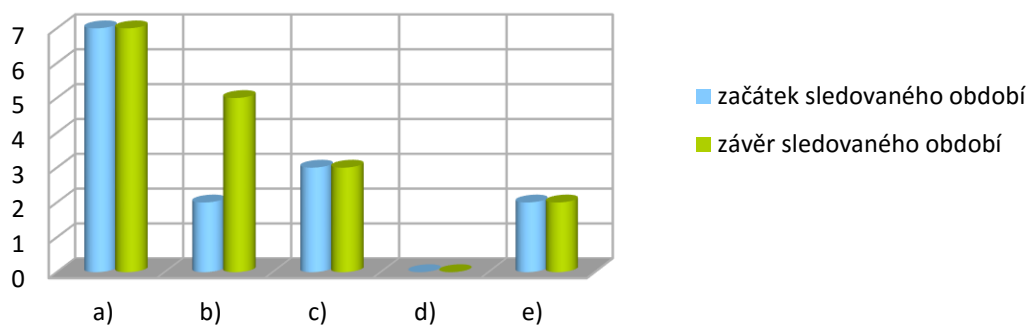
Rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti jsem se pokusila také rozvíjet i v jiných předmětech, především v hodinách vlastivědy a přírodovědy. Pracovat s naučným textem je jednou z podmínek kvalitního rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti. Pro tyto hodiny jsem na našem trhu našla, a využila tak kvalitních pracovních učebnic, které obsahují velmi pěkné odborné texty. Díky tomu jsme mohli využívat při práci s nimi různé metody rozvoje čtenářské gramotnosti, jako např. INSERT, kladení otázek. Díky podmínkám malotřídní školy jsem především v hodinách vlastivědy často využívala metod dramatické výchovy k lepšímu pochopení daného tématu. Jedním z témat, které jsem zpracovala pro hodinu vlastivědy v pátém ročníku, byl Holocaust. Při lekci jsem využila knihy s názvem Dítě s hvězdičkou (Lizano M., Dauvillier L., Salsedo G.). Kniha je dělaná formou komiksu. Potřebovala jsem více textu k porozumění celého příběhu, proto jsem si do strukturovaného dramatu připravila texty, které se obsahově držely dané knihy. Dětem jsem záměrně hodně předčítala pro hlubší vhled do příběhu a připoutání k danému problému. Podrobnou přípravu neuvádím zde, ale v příloze č. 11, protože je velmi rozsáhlá.

Díky prostoru ve třídě a nízkému počtu žáků ve třídě si mohu dovolit podobně sehrávat různá vlastivědná témata. Důležité je najít správný text, který se bude tematicky hodit do výuky a ke konkrétní skupině žáků.

Díky nízkému počtu žáků ve třídě je v těchto činnostech větší časový prostor na jednotlivé kroky, prožitek a okamžitou reflexi jednotlivých aktivit, ve kterých dostali možnost vyjádřit se téměř všichni. Strukturované drama se velmi podařilo, pro tuto skupinu byl vybrán vhodný námět, kterému děti porozuměly, a já jsem podle předchozích zkušeností věděla, že toto téma je vtáhne do činnosti. Všichni jsme si odnesli poznání, prožitek a hluboký zážitek.

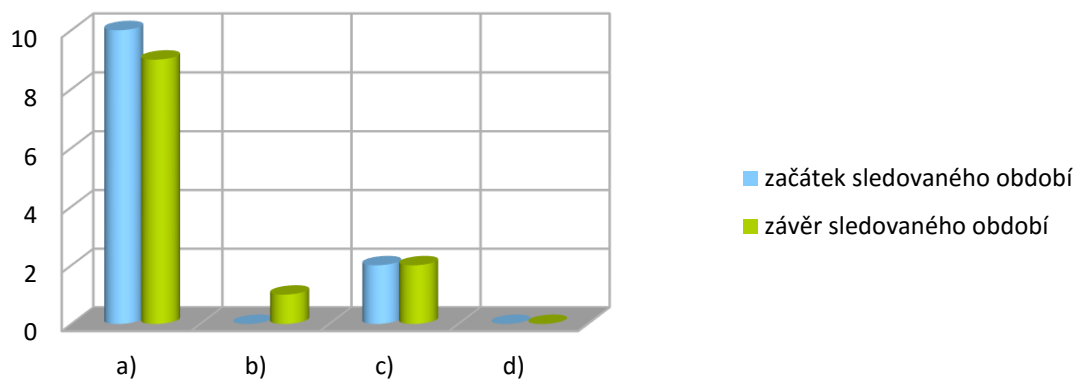
12. ZPRACOVÁNÍ A VYHODNOCENÍ DAT DOTAZNÍKU

1. Co rád děláš ve volných chvílích?



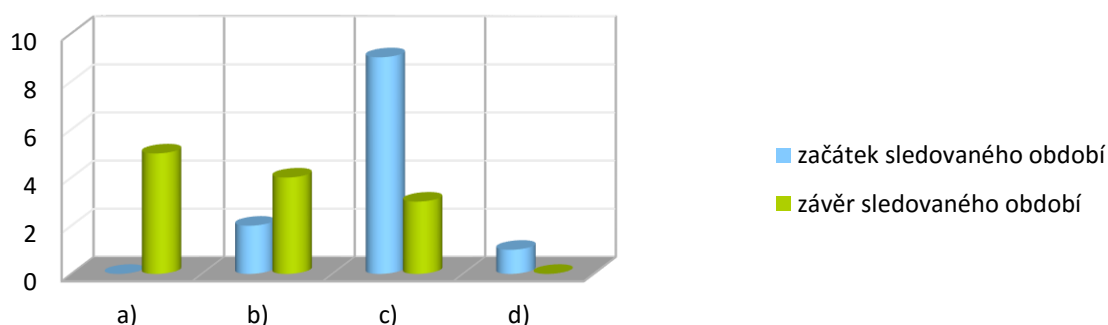
U této otázky, která se týkala zálib žáků ve volných chvílích, je patrná výrazná změna odpovědi b). Odpověď zněla: „Čtu si.“ Na začátku sledovaného období tuto odpověď zaznamenali pouze dva žáci, na konci sledovaného období už jich bylo pět.

2. Předčítání v rodině



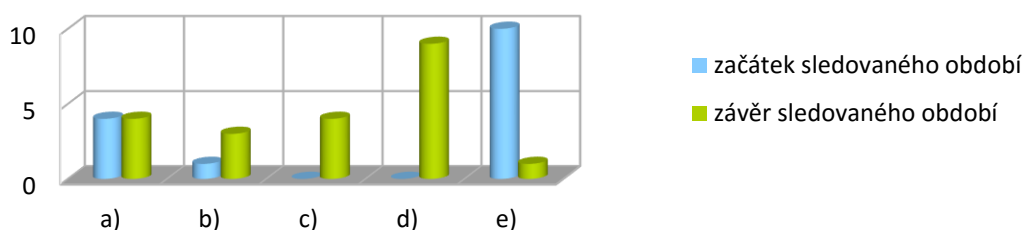
U této otázky jsem nepředpokládala téměř žádnou změnu, neboť spíše zkoumala konkrétní stav; rodinnou situaci ohledně předčítání a seznamování se s knihami v předešlém období. Pouze jeden žák změnil na konci sledovaného období svoji odpověď: „Čtou mi pořád.“

3. Jak jsi na tom s vlastním čtením v současné době?



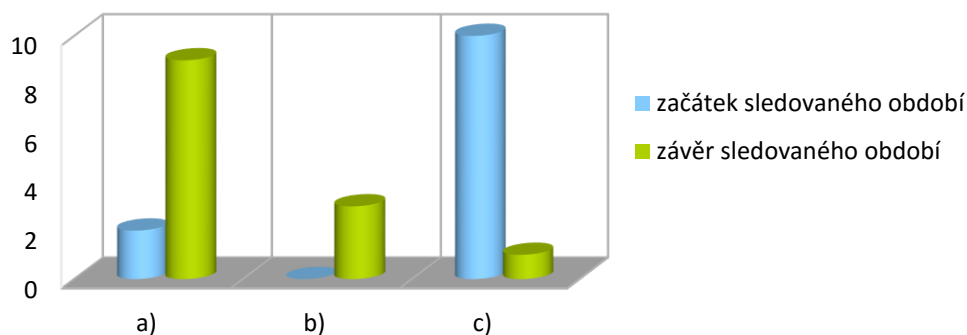
U této otázky došlo k velmi výrazným změnám. Na počátku sledovaného období odpovědělo celkem devět žáků, že čtou jen z povinnosti. Na konci období to byli už jen tři žáci. K velké změně také došlo u odpovědi a), kde na začátku období nebyl ani jeden žák, který by odpověděl, že čtení ho baví. Na konci sledovaného období tuto odpověď zaškrtnulo pět žáků. U odpovědi b) - „čtu občas“ se změnil také počet žáků; ze dvou na čtyři. Žádný z žáků na konci období neodpověděl, že nečte vůbec.

4. Kde scháníš knížky a časopisy ke čtení?



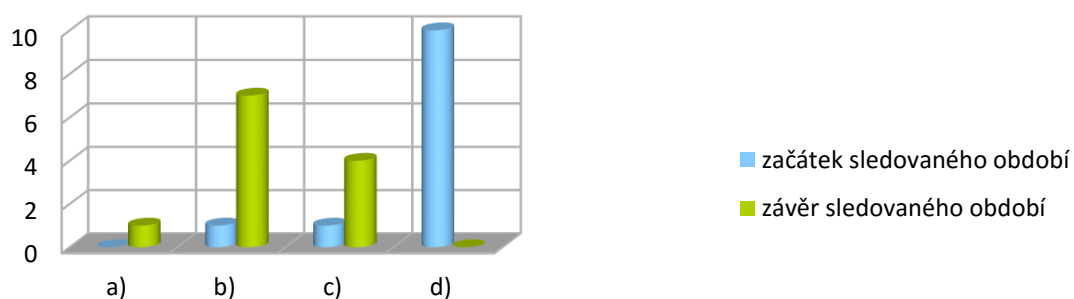
U této otázky je velmi patrné, jak žákům pomohla zavedená čtenářská dílna a zavedený čtenářský kroužek s možností nosit si vlastní knihy nebo si je půjčovat ve čtenářském koutku ve třídě. Dva žáci navíc začali pravidelně chodit do knihovny, čtyři žáci na konci sledovaného období napsali, že si půjčují knihy od kamarádů a nejvýraznější posun byl u odpovědi d) - 9 žáků si začalo půjčovat knihy ve čtenářském koutku ve třídě. Možnost dát dětem výběr kvalitních knih výrazně ovlivnil čtenářství v této třídě. Pouze jeden žák z původních deseti odpověděl, že knihy neshání, protože nečte.

5. Co pro tebe kniha znamená?



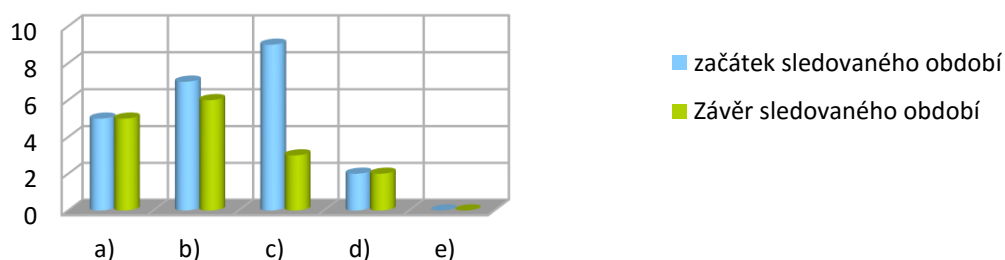
U této otázky došlo také k velmi výrazným změnám. Devět žáků se na konci sledovaného období vyjádřilo, že kniha pro ně znamená zážitek, legraci atd., tři žáci dokonce v knize nově nacházejí ponaučení a radu. Jen pro jednoho žáka z původních deseti znamená kniha pouze povinnost.

6. Počet přečtených knížek za rok



V této otázce se žáci měli vyjadřovat k počtu přečtených knih za rok. Došlo k výrazným změnám. Každý z žáků přečetl na konci sledovaného období alespoň jednu knihu. K největší změně došlo u odpovědi b) - 7 žáků přečte 5 - 9 knížek za rok.

7. Důvod nečtenářství



U této otázky se žáci měli zamyslet nad důvody, proč se v dnešní době nečte. Největší rozdíl zaznamenala odpověď c) - z původních devíti žáků odpověděli na konci období jen čtyři žáci, že čtení moc k životu nepotřebujeme. K jiným výrazným změnám zde nedošlo.

Z jednotlivých grafů a viditelných odpovědí jednotlivců je patrné, že došlo k výrazným změnám v pohledu na čtenářství. Změny, které jsem nastavila především v prvním roce zkoumaného období, výrazně ovlivnily celkem jedenáct žáků z dvanácti. Z dalších rozhovorů s dětmi jsem zjistila, že jim nejvíce pomohl zavedený čtenářský koutek, kde měly přísun pěkných a zajímavých knih, a možnost si tyto knihy prohlížet, půjčovat a číst. Jako další důvod jejich změny v pohledu na knihy uvedly zavedení dílen čtení, ve kterých jim byla dána možnost volby výběru knihy.

Dalším faktorem, který je výrazně ovlivnil, byl zavedený pokus naší třídy ve druhém školním roce sledovaného období. Naše třída se pokusila přečíst co nejvíce knih za celý školní rok. Uvedené archy přečtených knih jsou uvedeny v příloze č. 7. Děti se k tomuto vyjádřily, že byly rády, že nesoutěží mezi sebou, ale že se snaží jako tým přečíst co nejvíce knih.

13. VÝSLEDKY A ZHODNOCENÍ AKČNÍHO VÝZKUMU

V úplném závěru práce se pokusím shrnout, jak se mi podařilo splnit stanovené cíle.

Na počátku sledovaného období jsem řízenými rozhovory a pozorováním zjistila, že pouze dva žáci mají zájem o čtení. Deset dětí se vyjádřilo, že čtení považují spíše jen za školní povinnost. Na konci sledovaného období všechny děti četly. Četly v dílnách čtení, většina četla i doma. Čas určený v dílnách čtení k samostatnému čtení vlastních knih jsem musela postupem času prodlužovat na vlastní žádost dětí.

Na začátku období čtenářskou dílnu tvořily především řízené činnosti učitele. S postupem času a rostoucím zájmem a zkušenostmi žáků se dílna stala spíše volnou činností dětí; z velké části vyučovací hodiny četly vlastní knížku. Pouze u jednoho žáka k výraznému zlepšení nedošlo.

Pravděpodobně to bylo ovlivněné jeho diagnostikovanou poruchou dyslexie a dysortografie. O vyšetření jsem žádala rodiče již od počátku čtvrté třídy, bohužel se pro vyšetření rozhodli téměř až na konci sledovaného období.

Za zcela zásadní posun k lepším výsledkům považuji především vytvoření nových podmínek na počátku sledovaného období. Především šlo o změnu celkového přístupu k práci, kdy jsem začala pracovat s dětmi konstruktivisticky a využívat k tomu nejrozumnější modely práce. Nejvíce se mi osvědčil základní model kritického myšlení – EUR a projektová výuka, se kterými jsem s těmito žáky začínala úplně od začátku.

Za zásadní inovativní metodu rozvoje čtenářské gramotnosti považuji zavedení pravidelné dílny čtení. Osvědčilo se mi její postupné obměňování dle získaných dovedností jednotlivých žáků, dle jejich možností. Pro změnu jsem také hodně naslouchala přáním dětí. Pokud požadovaly změnu, hledala jsem další možnosti, aby je čtenářská dílna i nadále bavila. Se seznamováním jednotlivých metod práce jsem postupovala velmi pomalu, abych děti neodradila činností, pro kterou nejsou ještě čtenářsky vyspělé a připraveny pracovat s knihou právě tímto konkrétním způsobem.

Při všech činnostech jsem využívala nízkého počtu žáků ve třídách, který mi umožňoval sledovat proces změn u jednotlivých žáků, individuálně pozorovat, jak se jejich čtenářské dovednosti mění a případně jim pomoci ještě k lepším výsledkům. Nízký počet žáků ve třídách tak považuji za základní podmínku, díky níž jsem mohla pracovat

uvedenými způsoby. K ní se váží a velmi úzce s ní souvisí další nabízené a v práci vyjmenované specifické podmínky malotřídní školy.

I opravdoví „nečtenáři“ z počátku sledovaného období začali s knihou pracovat, vybírat si žánr, mluvit o knize a přemýšlet o ní. I prospěchově nejslabší žák si našel oblíbený žánr – encyklopedie z přírodovědné říše. Využila jsem toho a při hodinách přírodovědy se stal pro ostatní hvězdou třídy. Zažil svůj vlastní úspěch díky knihám.

Využila jsem i prostoru ve třídě tím, že jsem začala pracovat metodami dramatické výchovy. V tomto směru jsem teprve na počátku, ale po každé zdařilé lekci si uvědomím její podstatu a důležité zastoupení ve vyučování.

Příjemné klima a spolupráce s kolegy v naší škole mi pomohly vést i hodiny ve smíšených skupinách, ve kterých si každý jedinec odnesl svůj osobní poznatek, dovednost či postoj. Není důležité, aby každý jedinec si odnesl z hodiny to samé – to podstatné. Co je vlastně to podstatné? Lze to zobecnit, když každý jedinec je individualita? Ne. Musíme si uvědomit a naučit se, že nelze stavět všechny žáčky do jedné řady a očekávat, že všichni odejdou se stejnými výsledky. Každý z nás je jiný, individuální a na to bychom měli myslet při naší práci.

Do jaké míry se mi podařilo splnit dva cíle, které jsem si na počátku stanovila?

1. Změnit pohled a přístup jednotlivých žáků k čtenářství díky zásadním změnám ve výuce.

Všechny nastavené změny, které jsem dětem ve výuce připravila, se ukázaly jako velmi pozitivní. Důkazem jsou nejen práce žáků z jednotlivých výukových lekcí, z nichž některé jsou obsahem příloh, ale také společný plakát na téma „čtenářství“ a individuální trojlístek s názvem „moje čtení“ v polovině sledovaného období. Odpovědi dětí na otázku, co je čtení a co pro ně znamená, jsou jistým důkazem toho, že jsem v dětech probudila zájem o knihu, že začaly o ní přemýšlet a zajímat se o ni. Se společným plakátem neměly vůbec problém pracovat. Určitě těchto mezistupňů v další práci s jinou třídou opět využiji.

Všechny úkoly, které jsem si naplánovala, jsem splnila dle mých očekávání a především dle možností a zkušeností těchto dětí. Jsem si vědoma, že každá třída je individuální

a pokusy, které jsem uplatňovala v této třídě, nebudou platit v jiné. Vždy bude muset dojít k nějakým dílčím změnám. Je však pro mě důležité, že díky akčnímu výzkumu mám kostru práce, která vede mne a žáky ke stanoveným cílům.

2. Najít optimální cesty k rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků s ohledem na jejich individuálnost.

Při této práci jsem hledala a stále hledám optimální cesty k rozvoji čtenářské gramotnosti. Díky zavedení konstruktivisticky pojatého vyučování a využívání principů jako např. EUR, projektového vyučování, jsem dala dětem možnost, aby pracovaly na sice společné práci, ale každý svým individuálním způsobem. Dětem jsem nabízela různé metody a formy práce, z nichž bylo velmi patrné, jak který systém komu vyhovuje. Individualizovala jsem výuku, ve které tak všechny děti dostaly možnost zažít úspěch, i když třeba jen v dílčím úkolu. Díky malému počtu žáků jsem pozorováním zjišťovala a sbírala informace o jednotlivých žácích, o jejich stylu učení. Mohla jsem jim pak následně pomoci při jejich nezdaru i v jiných rovinách školních povinností.

Za zcela zásadní a důležitou změnu považuji zavedení pravidelné čtenářské dílny. Děti v ní zjistily, co je to prožitkové čtení, jak se může o knihách hovořit a přemýšlet. Je to systém, který do značné míry ovlivnil u dětí čtenářství, výběr knih, a rozvíjení různých čtenářských dovedností.

Další metody, které jsou postaveny na principech EUR, jsem uplatnila i v jiných předmětech. V dětech jsem díky těmto metodám vzbudila zájem o daný problém a hledání jeho řešení. Děti se staly aktivnějšími a nápaditějšími. Výuka je začala bavit. Předkládat dětem jiné texty než jen umělecké výrazně ovlivňuje rozvoj čtenářských dovedností.

Děti se začaly lépe orientovat v odborných textech, lépe chápaly zadání různých úloh ve všech předmětech, díky používaným metodám dokázaly v textu nalézt podstatné informace, navzájem si sdělit, co je pro ně v textu nesrozumitelné a jakým způsobem si pomoci, aby novou informací pochopily.

Malotřídní škola a podmínky, které nám vytváří, dávají velký prostor k využívání inovativních metod a forem práce, které vedou u žáků k rozvoji čtenářské gramotnosti. Nejvíce však záleží na nás učitelích, zda jich při práci využijeme.

14. ZÁVĚR A DOPORUČENÍ

V předkládané diplomové práci jsem hledala nejefektivnější způsoby rozvoje čtenářské gramotnosti u žáků na malotřídní škole, přičemž jsem se zaměřila na podmínky, které jsou typické pro práci na malotřídní škole. Díky nim jsou tyto způsoby práce dobře uplatnitelné na těchto typech škol a bohužel je nelze v takové míře uplatnit na plně organizovaných školách. K dosažení definovaných cílů jsem prostudovala odbornou literaturu zabývající se problematikou čtenářské gramotnosti u žáků primárního vzdělávání a realizovala vlastní výzkumné aktivity, jejichž prostřednictvím jsem se pokusila najít návod, jak rozvíjet čtenářskou gramotnost u žáků primární školy.

Začínat s desetiletými žáky pracovat na změně jejich pohledu na čtenářství a rozvíjet čtenářskou gramotnost se žáky čtvrté třídy není snadné. Pokud k tomu ještě přihlédneme k tomu, že jsem tuto třídu převzala po paní učitelce, která vedla výuku zcela transmisivním způsobem a děti nebyly vůbec zvyklé pracovat konstruktivisticky a v kooperaci, byl úkol zpočátku velmi náročný. Náročný v tom smyslu, že děti nebyly do této doby ve škole vedeny tak, aby knihu považovaly za svého kamaráda, se kterým mohou trávit alespoň část svého volného času. Ukázat dětem krásu čtenářství a snažit se, aby se začaly o knihu vůbec zajímat, mi trvalo téměř celý školní rok.

Postupovala jsem po malých krůčcích, a troufám si říct, že se mi to vyplatilo.

Některé hodiny se mi zpočátku vůbec nepovedly. Nemám tolik zkušeností, ale přesto jsem úkol a cíl nevzdala a pokračovala dál. Byla to těžká práce, která však přinesla očekávané i neočekávané výsledky. Díky nim mám zkušenost, kterou mohu využívat při další práci s žáky. Díky akčnímu výzkumu si uvědomuji nezdary, které se objevily a budu se snažit přístupy změnit tak, aby v dalším procesu se dařilo lépe. Díky podmínkám, které mi poskytuje malotřídní škola, byla tato práce z určitých pohledů mnohem snadnější, díky některým nevýhodám malotřídní školy jsem musela hledat jiné, možná složitější cesty.

Z akčního výzkumu i dotazníku jsou patrné výsledky dobré práce. Největší radost mi však přinesly rozhovory se svými žáky nad knihami. Akční výzkum mohu považovat za určitý druh zpětné vazby, ve které se odráží naše společná cesta s dětmi za knihami; moje chyby, jejich následné napravení a mé úspěchy a následná radost z dobře

vykonané práce.

V této práci jsem jasně zdokumentovala, že začít s dětmi hovořit o knížkách, diskutovat o jejich kráse, můžeme jako učitelé začít kdykoli. Převzít třídu od jiného učitele, který je tímto způsobem nevedl, je sice problém, ale pokud já jako učitel chci s tímto problémem něco udělat, podaří se mi to. Pokud při té cestě využiji podmínek, které mi nabízí prostředí, ve kterém pracuji, určitě bude práce jednodušší. Jen si těchto podmínek musím jako učitel všímat a snažit se jich uplatnit při své práci. Pokud narazím ve své cestě za daným cílem na nějakou překážku, byť v malotřídní škole se také objevují, musím se pokusit najít alternativy a nevzdat to.

15. SEZNAM ODBORNÉ LITERATURY A DALŠÍCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

Odborná literatura:

ALTMANOVÁ, Jitka, FALTÝN, Jaroslav, Katarína NEMČÍKOVÁ a Eva ZELENDOVÁ (eds.). *Gramotnosti ve vzdělávání: [příručka pro učitele]*. Vyd. 1. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. ISBN 978-80-87000-41-0.

ALTMANOVÁ, Jitka, Ondřej HAUSENBLAS, Alena HESOVÁ, Štěpánka KLUMPAROVÁ, Hana KOŠTÁLOVÁ, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Miloš ŠLAPAL a Bohumil ZMRZLÍK. *Gramotnosti ve vzdělávání: Soubor studií*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011. ISBN 978-80-87000-74-8.

ALTMANOVÁ, Jitka, Ondřej HAUSENBLAS, Alena HESOVÁ, et al. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. První. Praha: NÚV, 2011. ISBN 978-80-87000-99-1.

FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004, 176 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-966-6.

HAUSENBLAS, Ondřej. *Čeština doopravdy: návrh didaktického pojetí výuky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura na 1. stupni ZŠ*. Praha: Nákladem vlastním, 2015, 71 stran. ISBN 978-80-260-8165-4.

CHALOUPKA, Otakar. *Takoví jsme my - čeští čtenáři: [průzkum nakladatelství Adonai]*. Praha: Adonai, 2002, 154 s. ISBN 80-86500-53-5.

KARGEROVÁ, Jana, Zuzana MAŇOUROVÁ a Daniel VYCHODIL. *Individualizace ve výchově a vzdělávání*. Praha: Step by Step, 2013.

KAŠIAROVÁ, Nadežda. *Čitateľská gramotnosť v primárnom vzdelávaní*. 1. Bratislava: MPC, 2011, 40 s. ISBN 978-80-8052-383-1.

KUCHARSKÁ, Anna a Radka WILDOVÁ A KOL. *Koncepce diagnostiky čtenářských kompetencí v projektu rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy*. Praha: PedF UK, 2012. ISBN 978-80-7290-558-4.

- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana a Marie ŠVRČKOVÁ. *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010, 147, [13] s. ISBN 978-80-7368-878-3.
- MIKOVÁ, Šárka a Jiřina STANG. *Typologie osobnosti u dětí: využití ve výchově a vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 220 s. ISBN 978-80-7367-587-5.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 139 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-584-9.
- PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- SPILKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004, 271 s. ISBN 80-7315-081-6.
- TRNKOVÁ, Kateřina. *Podmínky vzdělávání na málotřídních školách. Příspěvek prezentovaný na konferenci ČAVP*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007.
- TRNKOVÁ, Kateřina, Dana KNOTOVÁ a Lucie CHALOUPKOVÁ. *Málotřídní školy v České republice: malotřídky*. 1. vyd. Brno: Paido, 2010, 197 s. ISBN 978-80-7315-204-8.
- VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, 456 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.
- VYKOUKALOVÁ, Věra a Radka WILDOVÁ. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně a možnosti jejího rozvoje*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013, 199 s. ISBN 978-80-7290-642-0.

WILDOVÁ, Radka. *Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí*. Pedagogika, 2012, ISSN 0031-3815. Dostupné také z: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=658&edmc=658

Další informační zdroje:

Anketa Suk – Čteme všichni 2015. Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského. [online]. © 2011–2015 [cit. 2015-07-11]. Dostupné z: <http://www.npmk.cz/node/24>

celeceskoctedetem.cz. Celé Česko čte dětem. [online]. © 2014 [cit. 2015-07-10]. Dostupné z: <http://celeceskoctedetem.cz/jak-se-zapojit/individualni-darci>

Čtenářská gramotnost. . [online]. [2010] [cit. 2015-12-05]. Dostupné z: <http://cteme.eu/?link=28>

Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Kritické myšlení z. s. [online]. © 2001 [cit. 2015-08-08]. Dostupné z: <http://www.kritickemysleni.cz/oprogramu.php>

Ivana Procházková, Ondřej Hausenblas. Kritické myšlení z. s. [online]. 23. 1. 2001 [cit. 2015-08-20]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/aktuality_show.php?co=259

KLOOSTER, David. Co je kritické myšlení? In: Kritické myšlení z. s. [online]. © 2001 [cit. 2015-08-17]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2_cojeKM

NEZVALOVÁ, Danuše. *Akčním výzkumem k zlepšení kvality školy*. e-Pedagogium [online], 2002. Dostupné také z: <http://epedagog.upol.cz/eped4.2002/clanek02.htm> ISSN 1213-7499.

Principy programu. Kritické myšlení z.s. [online]. 2001 [cit. 2015-08-17]. Dostupné z: <http://www.kritickemysleni.cz/oprogramu.php>

RADEK SÁRKOZI. Čtenářská gramotnost a výukové aktivity v českých školách. [online]. 22. 2. 2011 [cit. 2015-09-04]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/449/CTENARSKA-GRAMOTNOST-A-VYUKOVE-AKTIVITY-V-CESKYCH-SKOLACH.html/>

Slovník cizích slov [online]. ©2005-2016 [cit. 2015-08-17]. Dostupné z: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/>

Úvod – SKIP. . [online]. 2010-2015 [cit. 2015-07-10]. Dostupné z: <http://www.skipcr.cz/>

Začít spolu – O programu. [online]. [cit. 2015-08-29]. Dostupné z: <http://zacitspolu.eu/o-nas/program-zacit-spolu>

16. PŘÍLOHY

Příloha č. 1

Dotazník pro děti na začátku a konci sledovaného období

Milé děti,

ráda bych Vás požádala, abyste mi vyplnily následující dotazník. Použijí ho ke svému studiu na Karlově univerzitě. V dotazníku budete odpovídat na různé otázky týkající se vašeho vztahu ke čtení. Děkuji Vám za vyplnění a přeji Vám jen krásné a nezapomenutelné zážitky v naší třídě, byť budou spojené s nějakou příjemnou četbou nebo něčím jiným.

Iva Chwastková, třídní učitelka

1. Co rád děláš ve volných chvílích?

(můžeš zaškrtnout více odpovědí; pokud trávíš svůj volný čas raději jinak, napiš to k bodu e)

a) rád chodím ven

b) čtu si

c) jsem u počítače

d) nevím

e) _____

2. Určitě si vzpomeneš, jestli ti někdo doma někdy četl. Někdo z vás má to štěstí, že mu doma předčítají dodnes. Pokus se správně odpovědět.

a) ano, četl, když jsem byl malý

b) ano, čtou mi pořád

c) ne, nikdy mi nikdo nečetl

d) nevím, nepamatuji si

3. Jak jsi na tom s vlastním čtením v současné době?

a) čtu rád/a, baví mě to, knížka je můj zážitek

b) čtu jen občas

c) čtu jen z povinnosti

d) nečtu vůbec

4. Kde sháníš knížky nebo časopisy na čtení? (můžeš zaškrtnout více odpovědí)

- a) máme doma celkem dobře zařízenou knihovnu, knížky pravidelně kupujeme
- b) chodím do knihovny
- c) od kamarádů, většinou mi dobře poradí
- d) ve škole, v třídním čtenářském koutku
- e) nesháním, nečtu

5. Co pro tebe kniha znamená? (můžeš zaškrtnout více odpovědí)

- a) legraci, tajemství, dobrodružství, fantazii, zážitek, zajímavost
- b) poučení, něco nového se z ní dozvím
- c) povinnost, která mě vůbec nebaví, nemám na ni čas

6. Zkus odhadnout co nejpřesněji, kolik knížek za rok přečteš. Nepočítej ty, které jsme společně četli ve škole.

- a) 10 a více
- b) 5 – 9
- c) 1 – 4
- d) 0

7. Zkus se zamyslet nad tím, proč se v současné době nečte tolik, jako dříve. Pokud nenajdeš odpověď, která je blízká té tvojí, napiš to na řádek e). Můžeš zaškrtnout více odpovědí.

- a) není na to čas
- b) dlouho to trvá, než se z knihy dozvím, jak to celé skončí. Raději se podívám na film, tam je to rychlejší, akčnější
- c) čtení není důležité, moc ho nepotřebujeme
- d) knihy jsou drahé a do knihovny se mi nechce nebo nemůžu chodit
- e) _____

Děkuji Ti za Tvůj čas a vyplnění dotazníku.

Příloha č. 2

Příprava na výukovou lekci Kamil neumí létat

Hlavní téma hodiny: Kniha se může stát nejen mým kamarádem, ale i rádcem. Taková dobrá rada z knihy může zachránit život mně a mým přátelům a blízkým.

Předmět: Český jazyk s literaturou

Třída: čtvrtá

Čtenářské cíle:

žák předvídá děj

žák naslouchá předčítanému textu

žák pozorně čte a vyhledává informace z textu

žák se aktivně seznámí se čtenářskými strategiemi kladení otázek a předvídáním

žák si prohlubuje svůj vztah ke knihám

žák si uvědomí, že kniha mu může přinést i dobrou radu

Osobnostně – sociální cíle:

žák rozvíjí účinnou kooperaci ve dvojici

žák sdílí své postřehy, nápady se skupinou

žák aktivně pracuje s pojmy přátelství, výsměch, obdiv a přátelství

žák se zamýšlí nad souvislostmi textu knihy s jeho osobními zážitky a pocity

Časový rozsah: 2 vyučovací hodiny

Pomůcky a materiály:

arch papíru, tabule, tabulka předpovědí, text knihy

Pramen: kniha Kamil neumí létat

Použité metody práce:

řízený rozhovor, kladení otázek, brainstorming, předvídání, předčítání, pětílístek

Průběh hodiny:

Předvídání pomocí rozhovoru, brainstorming

Evokační část lekce

Žáci společně sedí s učitelem v kruhu a před sebou mají knihu: Kamil neumí létat.

Pomocí řízeného rozhovoru a kladení otázek přemýšlí nahlas své nápady, které společně zapisují na připravený arch papíru. Učitel začíná se zápisem a otázkami, aby

děti inspiroval k dalším nápadům.

Otázky: O čem by kniha mohla být? Co se v ní dozvíme? Kdo bude hlavním hrdinou knihy? Co můžeme předvídat z názvu knihy? Pro koho je kniha určena?

Předčítání

Učitel přečte první část textu

Kamil je špaček. Narodil se pod okapem, ve staré stodole se třemi bratry, čtyřmi sestřičkami a šedesáti sedmi tisíci čtyřmi sty třiceti dvěma bratranci a sestřenicemi. Byla to VELKÁ rodina. Od prvního dne byl Kamil jiný. Zvláštní. Hned jak špačici vypadli z hnízda, začali objevovat svět. Kája si oblíbil žížaly. Adélka zase trávu. Pepíka bavilo bláto. Franta našel vodu. A Kamil...ehm...A Kamil...ehm, Kamil objevil KNIHU.

Zatímco Kamilovi bratranci se honili za brouky, mouchami a mravenci, Kamil se naučil číst. Nejdřív písmena, pak slova a nakonec i celé věty. V noci, když bratranci snili o tom, jak zobají brouky a přebírají voňavé odpadky, Kamilovi se zdálo o dobrodružných výpravách a hrdinských činech. Dokonce snil o tom, že on sám je slavný spisovatel a píše legendy a poezii.

Řízený rozhovor:

1. V textu se objevilo, že byl Kamil jiný, zvláštní. Proč byl zvláštní?
2. Myslíte si, že je správné někoho označovat za jiného, zvláštního, když se zabývá něčím pro něj neobvyklým?
3. Co myslíte, bude Kamilovi k nějakému užitku, že čte? Dokáže toho špaček nějak využít?

Čtení s porozuměním, vyhledávání odpovědí v textu

Rozdání další části textu a otázek do dvojic. Práce ve dvojicích, hledání odpovědí na otázky v textu. Podtrhávání toho, co nám pomohlo najít odpověď na otázku. Upozornění učitelem, že mezi otázkami je i taková, pro kterou nenajdete odpověď v textu, budete se muset nad ní zamyslet. Tuto otázku si libovolně označte a pokuste se na ní odpovědět.

Prvního června se všichni malí špačkové seřadili k první hodině létání pod vedením učitele Peroutky. Kamil mezi nimi nebyl. „Kde je ten ulejšák?“ zlobil se učitel Peroutka. Ulejšák

byl v knihovně. A tak když ostatní špačící nacvičovali střemhlavý let, LOPINGY, VÝKRUTY a LÉTÁNÍ ve formách, Kamil měl zobák plný pohroužený v knihách. V duchu byl v oblacích a nechal se unášet fantazií. Bojoval s piráty, v jeskyni žil s pralidmi... Četl o sopkách, a jak vzniká duha... Prohlížel si velryby, dinosaury... Zvláště dinosaury se Kamilovi líbili. Chtěl vědět, proč planety obíhají kolem Slunce, proč fouká vítr a jak je možné, že se z housenky stane motýl. Knihy ho přenesly na místa, kam by nikdo nemohl doletět. A srdíčko mu tlouklo vzrušením. Bratřenci mu začali říkat Kamil – knihy svačil, zaban křupan a knihomol.

Pracovní list k textu

Pracujte ve dvojicích. Najděte společně v textu odpovědi na otázky. Zapište je.

Kam Kamil chodil místo toho, aby se zúčastnil hodin létání?

Myslíte si, že dělal špatně, když nechodil na hodiny létání a proč?

Jaké knihy četl Kamil? Co se z nich dozvěděl?

Jak mu začali říkat jeho bratřenci? Jak byste to nazvali? Napište slova, která vás k tomu napadnou.

Jak se asi Kamil cítil?

Následuje reflexe odpovědí, vyplněné pracovní listy s nápady učitel připevní na dobře viditelné místo ve třídě.

Přestávka (možnost si přečíst odpovědi jiných dvojic, sdílení)

Předčítání 3. části textu

Z toho by vám rozhodně veselo nebylo. Kamil si rovnal rozčepýřená peříčka a tiše se trápil. „Kdyby jen věděli, jak výsměch bolí.“ Potom smutně odhopkal do knihovny...jedině tam se cítil šťastný. A tak celé léto strávil v knihovně, četl si a snažil se zapamatovat si všechno, co se do jeho špaččí hlavičky vešlo...

...až se jednoho dne první list zbarvil dočervena a snesl se na zem. Podzimní fujavice se prohnala starou stodolou a shodila hnízda postavená přes léto. Byl čas vydat se na jih. Občas některý bratránek utrousil: „Kamile, měl by ses naučit létat. Za pár dní vyrážíme,

a tys to ani nezkusil!“ „Ach ano, migrace, četl jsem o tom,“ zachmuřil se Kamil. „Kamile, že ty neumíš létat?“ zeptala se ho sestřička. A Kamil přiznal, že neumí.

Řízený rozhovor:

1. V jakém ročním období se nacházíme a z čeho jste to poznali?
2. Na co se chystají všichni špačci?
3. Co myslíte, jak to asi dopadne?

Rozdat tabulku předpovědí. O odpovědi na otázku, jak to s Kamilem dopadne, se poradí se svým kamarádem ve dvojici, společně hledějte argumenty, proč právě takto skončí celý příběh a společně запиšte do tabulky předpovědí vaše pokračování příběhu.

Společná reflexe. Všechny dvojice přečtou své pokračování příběhu. Společně hledáme pro a proti, argumentuje, sdílíme.

Předčítání učitelem:

A potom přišel ten den. Špačkové se seřadili a vyletěli vysoko. Zakroužili Kamilovi nad hlavou a chystali se odletět. Díval se za nimi a bylo mu smutno. Slza jako hrách se mu skutálela z oka. Zůstal sám. Kamil tápal zpátky do stodoly a skrz slzy neviděl.

Co se stane? 2. zápis do tabulky předpovědí.

Po přečtení tohoto úryvku možná budou chtít děti upravit svoji verzi pokračování příběhu, necháme jim pro to prostor.

Rozdání textu do dvojic, čtení ve dvojicích, pravidelné střídání ve čtení.

Proto si nevšiml, že bratři a sestřičky se pro něj vrátili. Omotali Kamila stuhami a provázky, které našli a posbírali po smetišti. Když byl Kamil pod křidýlky bezpečně uvázaný, chytil konce stuh do zobáku, vznesli se... a Kamil s nimi! Byl dojatý a šťastný, i když se trochu styděl. A tak letěli a letěli mnoho dnů. Kamil si konečně mohl prohlédnout řeky, lesy a města, o kterých četl celé léto. Nadšeně vykřikoval a bratrům, sestrám, bratrancům a sestřenicím co chvíli něco ukazoval. Ale špačící neměli ani pomyslení, aby obdivovali

krajinu. Vytrvale mávali křídly a letěli stále dál na jih.

Diskuse, zda se někdo v předpovědích dokázal přiblížit ději v knize. Učitel zdůrazní, že není chybou se v předvídání mýlit. Pomocí otázek celá skupina diskutuje, učitel rozhovor řídí, aby si nikdo neskákal do řeči, aby se žáci učili přijímat názory svých spolužáků a uměli argumentovat, proč mají ten svůj nápad, názor.

1. Proč byl Kamil tak šťastný?
2. Co se náhle stalo, přišla pomoc? Co si o tom myslíte?
3. Mohl by tady celý příběh o Kamilovi končit?
4. Jak by mohl příběh pokračovat?

Jednoho dne však od rána foukal zvlášť silný vítr. Oholil stromy, které se ohýbaly až k zemi. Udržet se ve vzduchu bylo pro špačky každým okamžikem těžší. Vzduch měl zvláštní vůni a Kamil poznal, co znamená...NEBEZPEČÍ!

Otázka: Jak to, že to právě Kamil poznal?

Kamilovi se vybavilo, co četl o klimatu, a zavolal na svou špaččí rodinu: „Blíží se HURIKÁN! Slyšíte, hurikán!“ Bratři a sestry, bratrance a sestřenice se ptali: „Co je to hurikán?“ Kamil vysvětloval, jak svým zobáčkem svedl nejrychleji. „Musíme uhnout z cesty ničivé tropické bouři, co se obrovskou rychlostí žene k pobřeží a nezeslábně, dokud nenarazí na široký pruh pevniny! Pospěšme! Zachráníme se v jeskyni!“ Nikdo neměl tušení, před čím je Kamil tak rozčileně varuje. Ale uznali, že to zní přesvědčivě. Na přemýšlení nebyl čas. Hejno provedlo výkrut vpravo a ladným obloukem zamířilo do jeskyně. Udělali přesně, co jim Kamil poradil. Stihli to tak tak. Přihnala se větrná smršť a za ohlušujícího burácení ničila vše, co ji stálo v cestě. Copak to Kamil neříkal? Špačci se k sobě přitiskli a pozorovali tu spoušť v němém úžasu.

Otázky ve dvojicích, poté společná reflexe odpovědí.

1. Jak to, že Kamil vše věděl a znal?
2. Myslíte si, že ostatní špačci pochopili, že Kamilovy knížky a jeho čtení jim všem zachránilo život? Jaký pojem vás k tomu napadá?

3. Co můžeme tedy v knihách najít? Proč je dobré knihy číst? Čím byly pro Kamila a čím mohou být pro nás?

Bouře se konečně přehnala. Ráno bylo zase dobře. Objevilo se sluníčko a špačci se vyhrnuli ven. Jediné peříčko se jim nepocuchalo. A to všechno díky Kamilovi. Všichni měli takovou radost, že na Kamilovu počest uspořádali velkolepou rodinnou oslavu. Podávaly se nadívané žízaly a křupavé hmyzí kuličky. Když se tak najedli, že už ani nemohli, zatancovali si a zazpívali píseň o tom, jak bylo hejno zachráněno. S Kamilem si připili pramenitou vodou, kterou mu přinesli v čepičce žaludu. Kamil byl tak šťastný a měl takovou radost, že začal hopsat a skákat a tančit a mával křídly... A ještě mával křídly. A ještě mával křídly. A všichni ho povzbuzovali a volali: „Kamile, vždyť ty lítáš!“ A Kamil se vznášel a poletoval a zpíval: „Já lítám! Podívejte se, já lítám!“ A rázem byl nejšťastnějším špačkem na celém světě. A celé hejno se vzneslo s ním a letěli na jih. Všichni měli dobrou náladu a po cestě vtipkovali... A ze všech nejvíce zářil KAMIL.

Vrátíme se k brainstormingu a pokusíme se najít shody a rozdíly, zhodnotíme svoje tabulky předpovědí a dopíšeme do nich potřebné.

Pětilístek

Na závěr lekce děti měly vytvořit pětilístek na téma „knížka“.

Příloha č. 3

Text básně Žába a princ

Žába a princ

Karel Hynek

Rosa padla na růže
Slunce je hned osuší
Žába leze z kaluže:
„Ach, to je dnes ovzduší!“

To působí na duši

Pulec žábě závidí
Chtěl by též ven z kaluže
Podívat se na lidi
Na trávu i na růže

Pulec však ven nemůže

Žába se mu směje „kváááák“
„Ty nevíš jak zpívá pták
Nevíš kolik broučků leze po stéblech
Nevíš jak je měkký lesní mech

Vždyť ti ani nenarostly nožičky
Hloupý pulče drž se jen své loužičky!“

„Je dost jasná má lekce?“
Kváká žába zpyšnělá -
Vtom se snesl čáp lehce
A sežral ji docela!

Pulci se smát neměla

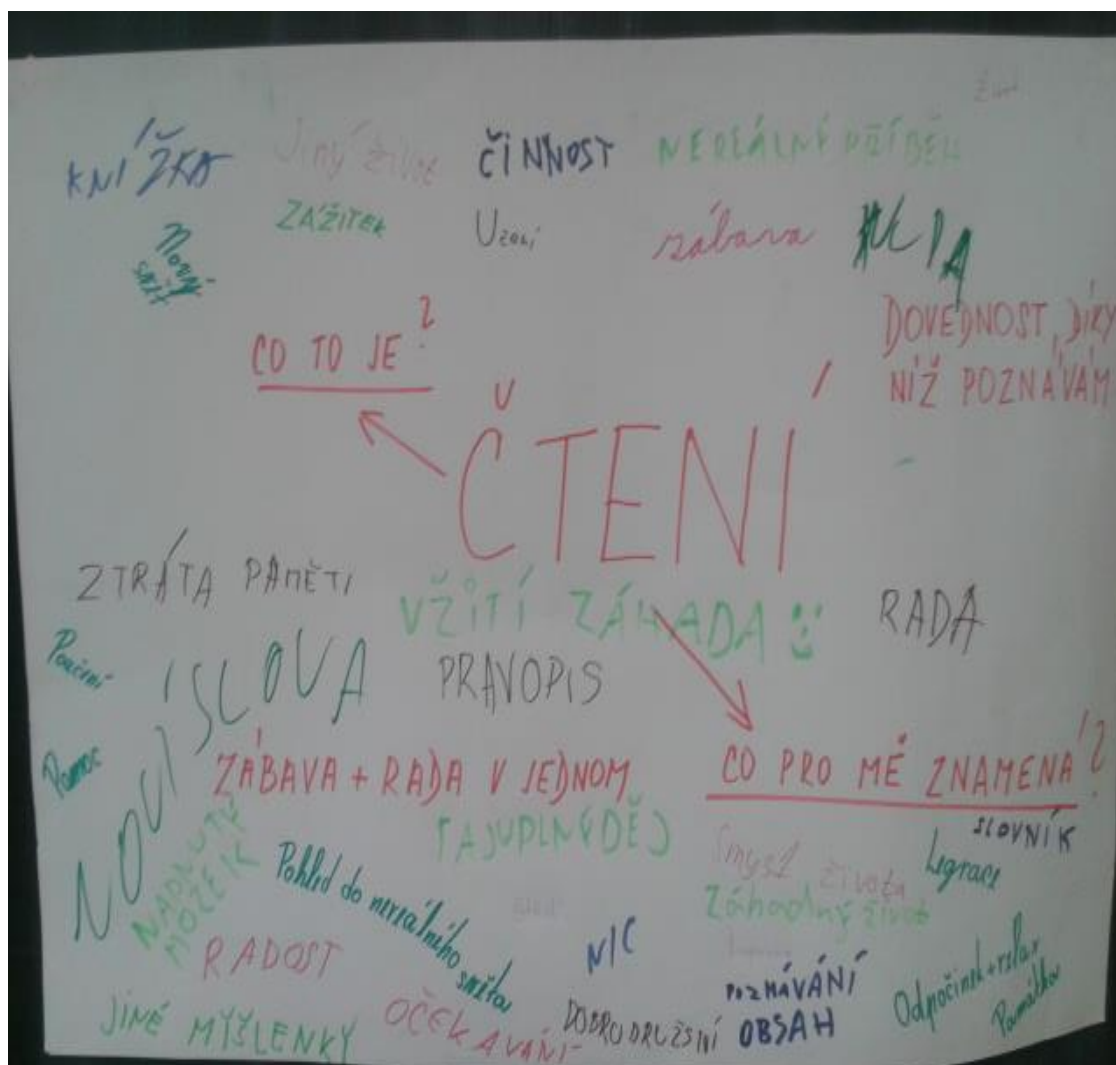
Hančina chyba – výsledný produkt vybrané skupiny žáků



Příloha č. 5

Myšlenková mapa na téma: Co je čtení a co pro mě znamená

Trojlístek na téma: Moje čtení



Příroda si (ne)poradí

Vím, chci vědět, dověděl jsem se

Moje
čtení

Endrštova

Vím

Čtení pro mě znamená:
 Inspirace, Rada, do života, Radost,
 Zábava, Život, Smysl života, jiný
 svět, nové slova, jiné myšlenky
 jiný svět, napínárost
 věřit, očekávání, napnutí
 mozek, obsah
 památka

Chci vědět

~~Proč mě to~~
 Jaký žánr knihy
 mě bude bavit

Dověděl jsem se

Knihy hrávaly pro mě
 nuda... Znamenalo to pro mě
 nezážitek... Žádnou radu do
 života jsem v tom neměla...
 Těď je to moc velká
 zábava... + Radost
 Stěšit Inspirace



Příroda si (ne)poradí

Vím, chci vědět, dověděl jsem se



Moje čtení

Vím

Co pro mě knížka znamená:
Nový svět, odpočinek, relax, záhada,
památka, Pohled do nerealného
světa. Takže už vím že nesmíš
soudit knihu podle obalu...

Chci vědět

Chci se dozvědět proč mě
nebarví každá knížka? A jak
poznám když si ji kupuji
jestli mě bude bavit?

Dověděl jsem se

Minulý rok jsem četla
více. Tento rok to chci naplnit.
Objevila jsem dobrodružství,
smutek, lásku a pod. Velké
štěstí i neštěstí. Proto
ráda četnu proto že
jsem zvědavá. Ale
jen některé
knížky.

Mgr. Jan Vrtiška / ilustrace: Honza Smolík

www.evvoluce.cz

Naše čtení



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



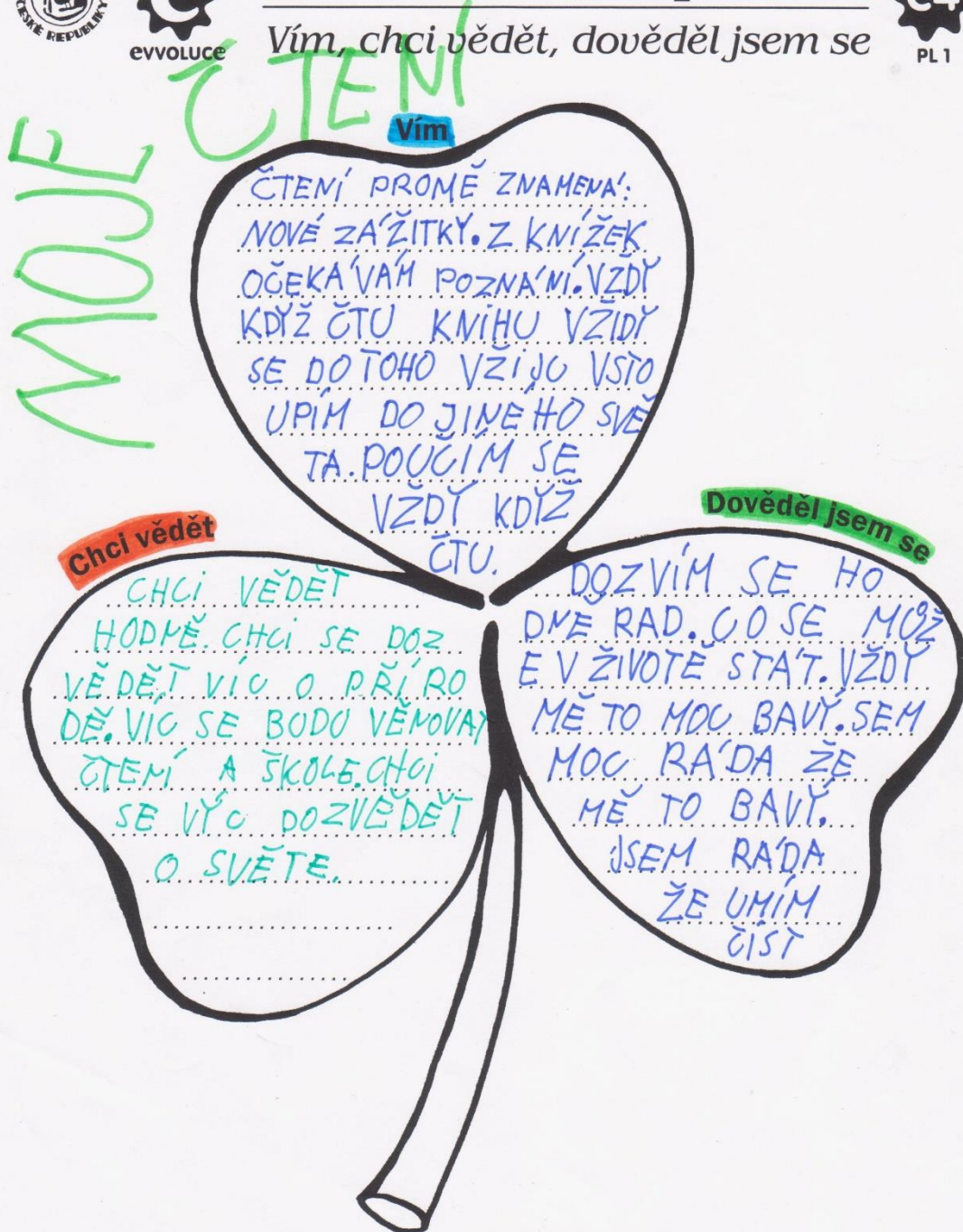
OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



Příroda si (ne)poradí

Vím, chci vědět, dověděl jsem se



Mgr. Jan Vrtiška / ilustrace: Honza Smolík

www.evvolute.cz



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



Příroda si (ne)poradí

Vím, chci vědět, dověděl jsem se



MOŽE ČTENÍ!

Vím

...Děti mi dávají radost,
pomáhají, radují se a
mnoho dalších věcí.
Objevují v mě spoustu
novinek, zážitků, dobrodružství,
a radost.
Děti mě bo-
laví.

Chci vědět

...Chci bych
vědět, jestli někdo
některá zážitka -
ideální kniha není.
např. podle
kuděně události.
KONEČNĚ
ČLOVĚK NIKDY
N.E.V.

Dověděl jsem se

...Předtím jsem pro-
mě knihu, tak jsem se
ně obžerovala jsem. Sam-
hodně informací a zá-
mavosti. Je neuvěřitelná
jsem. Někdo proto se
mě bo. Čtení pro-
mo. nelaví.
Ale dnes už mě bo laví
protože vím, že čtení je
velká zábava.

Mgr. Jan Vrtiška / ilustrace: Honza Smolík

www.evvolute.cz



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

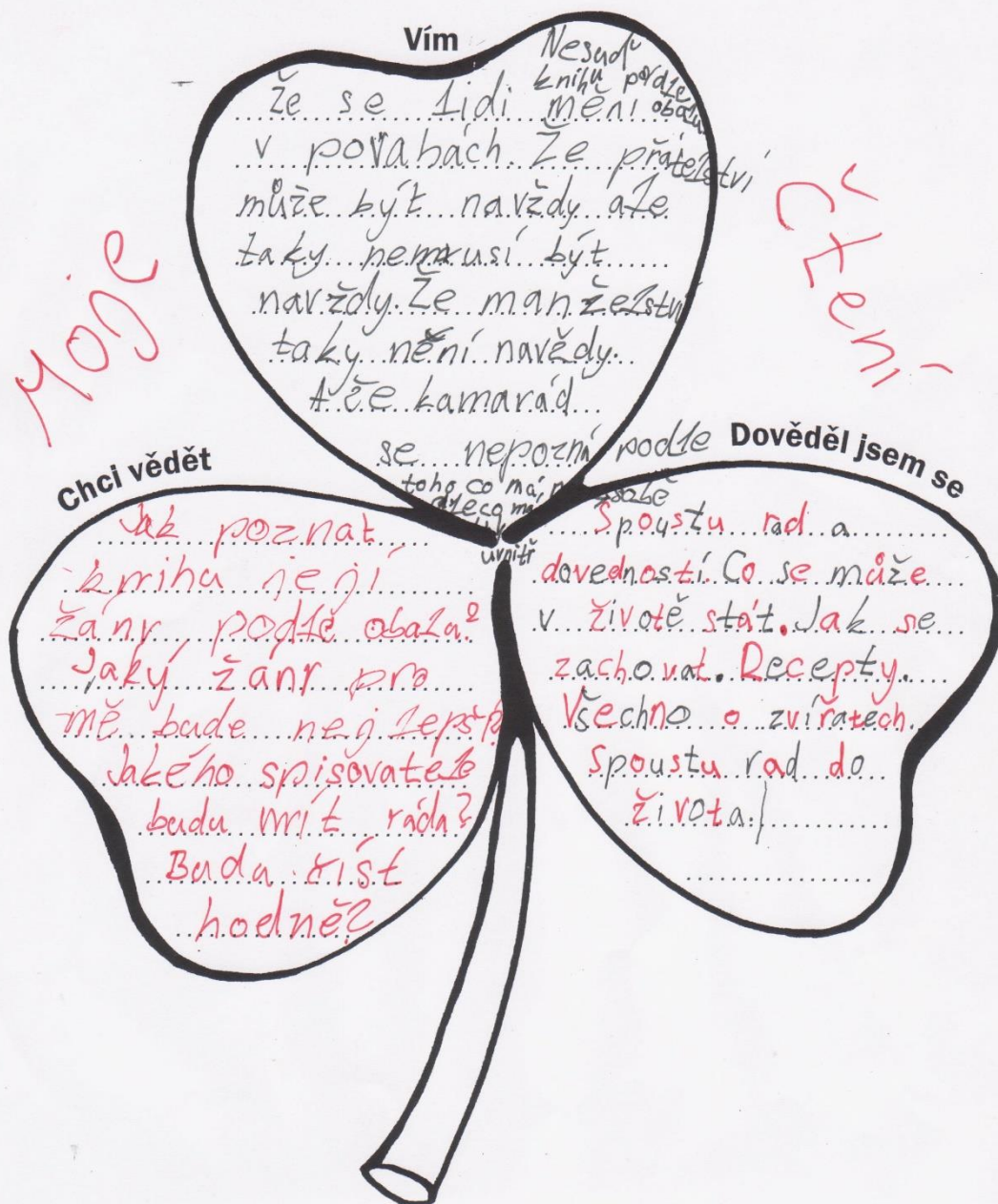
INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



Barbora Kolářová Příroda si (ne)poradí



Vím, chci vědět, dověděl jsem se



Mgr. Jan Vrtiška / ilustrace: Honza Smolík

www.evvolute.cz



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

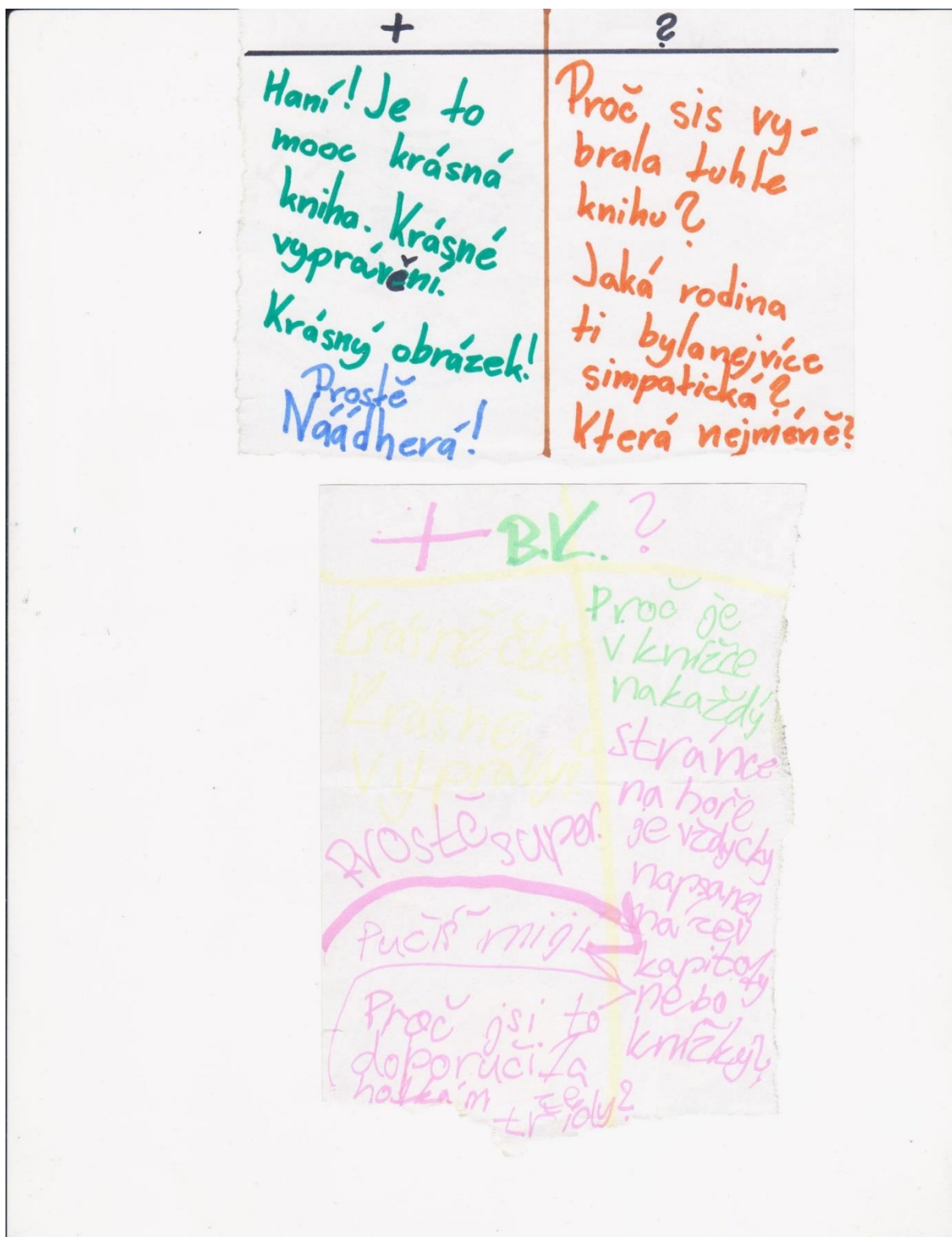


OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Příloha č. 6

Vybraná psaníčka dětí (komentáře k referátům)



+

Super
vyprávění
Super
čtení
Zajímavá
knížka

?

Proč se ten
skřítek
jmenuje
Herkož?

-

Druhá šance (Drobnost)
Ale jinak **TAJNĚ**

+

Čtení
Obrazek
Připravenost
Vyprávění
Knížka



Knihy vyprávění	Libilo/Mooc se mi to libilo!
Doporučení Kraší upřeky Ale neradi křilo se mi to jinak NIC	otázka Proč sis vybrala tuto knihu?

Příloha č. 7

Zpracovaný referát o knize

Nelly a příšerky

autor: Kes Gray

ilustrace: Stephen Hanson

počet stran: 243

žánr: vtipný příběh o příšerkách

vydána: nakladatelství Albatros roku 2011

přiložila: Mirkka Kopicová

doporučení: Martinka, Bála, Miša, Romča, Kačka

Knížka je o dívce jménem Nelly, která se rozhodne hlídat příšerky. V tomto díle hlídá třem rodinám, co se jmenují Grizkové, Squawkové a Vodoživelníci. S malými příšerkami zažila různá dobrodružství. Se Slopem vařila palačinky z hrosových vajíček a modrého mléka. S Plipem, Plopem a Mošským vánkem byli svědky rozluštění vodní záhady. A se slintavým Glugem zatapetovali v obývacím pokoji blechy. Nelly s malými příšerkami bude mít na co vzpomínat.

„Nikdo? Říkáš nikdo? Určitě se stal nějaká chyba. Podívej se ještě jednou,“ řekl, otevřel knihu a vytáhl tři malíčky fotografie zločince, položil je na stůl a zapíchl vedle nich prst. „Ještě jednou se dobře podívej na tyhle tři.“ Mořský vánek se upřeně zardíval na jednu fotografii po druhé, a pak zavrtěl hlavou. „Mají tu správnou barvu vlasů, vlastně se přesně shodují,“ pípl, „ale tvar jejich hlav je úplně špatně. Bankovní lupiči byli mnohem obléjší. Měly hlubší čelo a brady jim trčely dolů. A také měli oči mnohem dál napravo.“ To tedy byl nějaký bander podivín,“ řekl konstaibl, který pozapoměl, v jaké se nachází společnosti. „A neměly na sobě masky?“ zeptalo se Nelly dřív, než to mohl udělat sezřevnt. „Určitě ne,“ řekl Mořský vánek sklesle. „Rozhodně neměly masky a rozhodně to nebyli oni.“

hodnocení: Kniha se mi moc líbila. Jsem načená. Je spanovná i napínavá v jednom takže super užitej čas.

Děkuji za POZORNOST!

Příloha č. 8

Seznam přečtených knih za období druhého školního roku sledovaného období

Knihy, které jsme přečetli

třída: pátá

Mé jméno	AUTOR/ název knihy	žánr	zač. četby	konec četby	počet stran	hodnocení knihy, poznámky	komu knihu doporučuji
Marta	Kam utíkáš Dagmar	Vtipná	28.9	28.11	103	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Míša, Hanča, Romča
Hanča	Milý, milý příteli	Humor	26.11	1.12	243	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Vítejte holkaři
ROMČA						1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Hanča	Hoj milý dračku dipnů		1.1	10.2	134	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	holkaři
Romča	Thomas Brezina Dobro- Oživl mě dnuž		3.3	4.3	120	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Vítejte, aťhanča Bina, asi Hanča
Romča	Thomas Brezina Záhra- Létající přelom		5.3	5.3	123	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Všem
Romča	Thomas Brezina Střa- přízraků		7.3	8.3	125	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Všem
MÍŠA	NELLY A PRIJEBR VTIPNĚ		23	123	243	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	MARTA, HANČA
MÍŠA	OBRAZKY Z ČESKOSLO- VENSKÉHO DEJIN	DOUČIVÉ	12.3	16.3	122	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	HANČA, MARTA
ONDRA	70 NEZJASNÝCH ZVOTČIN	ENCIKLOP- EDIE		20.3	203	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
MÍŠA	LAJKA ČAROD- JEK MOJE ČAROD- JEN	KAPÍ- VLAVÉ	22	263	405	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	KATEKA
Romča	ELYONOVA ZEMĚ PATRICIE CARRON	DOBRO- DRUŽÍ	-	19.5	217	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Sloník, Marka, Kulíšek
						1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
						1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	

Knihy, které jsme přečetli

třída: pátá

Mé jméno	AUTOR/ název knihy	žánr	zač. četby	konec četby	počet stran	hodnocení knihy, poznámky	komu knihu doporučuji
Vítěš	PRACÍ MEE JIMMY C. BRIDGES	DOBRO DRUŽBA	-1-	24.10	110	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	VOITOVÍ
ROMČA	KLUB TĚCH T. BRÉŽINA	TAJEMNÁ ZÁHADY DOBRÝCH	28.10	29.10	123	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	VITKOVÍ / BÁŤE
ROMČA	KLUB ZAHAD T. BRÉŽINA	-11-	28.10	29.10	123	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	-11-
BÁRA	CARPEDE E. JEDEČEK	DOBRÝ KARDE	28.10	28.10	128	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	HANČICE, MARTINEC
BÁRA	Rychlé šípy FOCILLER	DOBRÝ KONE	28.10	28.10	47	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	VÍTEK, KUBA, HONZA
VOJTA	JAROSLAV VOKÁČ PĚSTI VETŘÍ	Akční	13.10	29.10	157	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	KUBA
BÁRA	Klub Lygri Thomas Brezina	Akční Dobry	30.10	30.10	131	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Romča, Miša, Honza, Marta
Marta	Prokopení Zuzana Francová	Roman	20.9	25.9	125	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Miša, Pecháček
KUBA	JACQUELINE WILSON	ALABES	17.10	17.10	77	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	HONZAZ.
MIŠA	KRAJ SEDM HOSITEL	DOBRO DRUŽBA	31.10	4.11	141	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	BÁRA MARTÁ HAI
MIŠA	HERMIKA VILKOV	DOBRO DRUŽBA	28.9	29.9	126	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	BÁRA ROMČA HANČA MARTA
HONZA	JANA EISEN GULLIVER	DOBRO DRUŽBA	7.10	7.10	45	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	VOITOVÍ, VÝSTAVY
BÁRA	Caro Lavon Kesešová	CARPEDE DOBRÝ	14.9	14.9	128	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	HANČA, ROMČA, MARTÁ, KUBA
ROMČA	CARPEDE THOMAS	DOBRO DRUŽBA	24.10	24.10	126	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	MARTÁ, HANČA

BRÉŽINA

Marta

Příloha č. 9

Vennův diagram, vybrané práce žáků

Jméno _____ Datum 22.10.2015

Diagram

Autor/ka Daren King
Název knihy Hroziť přátelství DUCHOVÉ

Vyber si jednu postavu z knihy. Do diagramu napiš, co máte s postavou společného (doprostřed) a v čem se lišíte (vpravo a vlevo).

Kralík
postava

jméno čtenáře/čtenářky Adri!

19

Jméno

Datum

22.10

Diagram

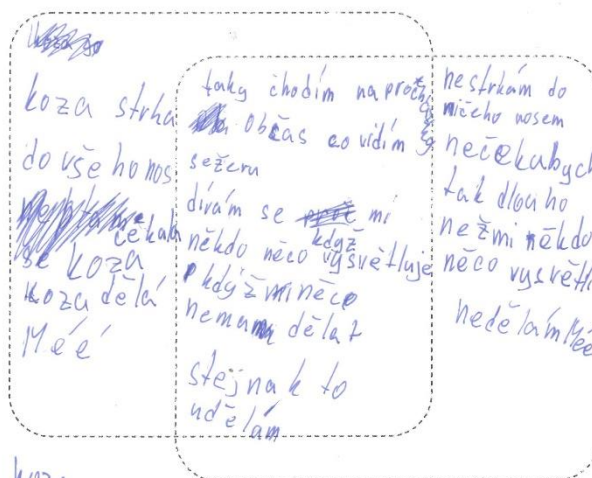
Autor/ka

Frida Pistonišová

Název knihy

pohádkový herbar

Vyber si jednu postavu z knihy. Do diagramu napiš, co máte s postavou společného (doprostřed) a v čem se lišíte (vpravo a vlevo).



koza
postava

jméno čtenáře/čtenářky

19

Blahopřání!

Jméno _____

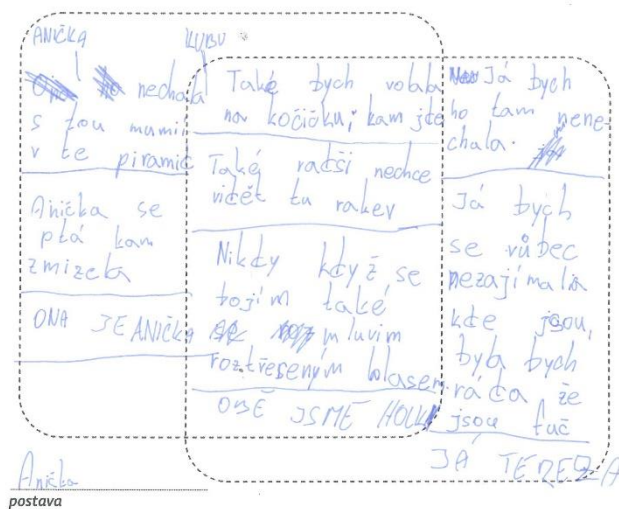
Datum 22.10

Diagram

Autor/ka Mary Pope Osbornová

Název knihy Dobrotružství v říši pyramid

Vyber si jednu postavu z knihy. Do diagramu napiš, co máte s postavou společného (doprostřed) a v čem se lišíte (vpravo a vlevo).



Anicka
postava

Jméno čtenáře/čtenářky

Nedokončené pohádky – výsledné produkty jednotlivých skupin





Příloha č. 11

Příprava na lekci v rámci hodin vlastivědy s využitím prvků dramatické výchovy
(včetně reflexe)

STRUKTUROVANÉ DRAMA - HOLOCAUST

Časový rozsah: 2 vyučovací hodiny (90 min)

Věková skupina: 5. třída

Vzdělávací oblast: Český jazyk a literatura, Dramatická výchova, Člověk a jeho svět

Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova, Multikulturní výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Výstupy z RVP:

1 Žák pracuje s pravidly hry a jejich variacemi, dokáže vstoupit do role a v herní situaci jednat přirozeně a přesvědčivě

Oborové cíle a cíle osobnostně sociální:

2 žák je schopen porovnávat názory své s názory druhých, přijímat je a uvědomovat si odlišnosti

3 žák je schopen spolupracovat, na základě spolupráce si uvědomovat její důležitost při řešení problémů a kolizí

4 žák si uvědomuje a snaží se porozumět svým postojům k danému problému

5 žák je schopen svůj postoj prezentovat a pokusit se ho obhájit

6 žák je schopen si uvědomit důsledky svého jednání

7 žák je schopen se vcítit do problému a pokusit se s ním vyrovnat

Cíle dramatické výchovy:

- ✓ žák spolupracuje se spolužáky, snaží se o respekt názoru druhých
- ✓ žák rozvíjí fantazii, představivost, uplatňuje svoje nápady
- ✓ rozvíjí prožitek a skrze něj poznává
- ✓ žák rozhoduje a podílí se na dílčích úkolech
- ✓ žák dokáže přijímat role a jednat v nich přiměřeně a přirozeně

Metody DV, které jsou v lekci obsaženy:

- ✓ Motivační pohybová hra na rozvoj komunikace mezi žáky
- ✓ Připravená improvizace
- ✓ Hra v roli
- ✓ Živé obrazy
- ✓ Ulička (alej)
- ✓ Horké křeslo
- ✓ Fotografie

Další metody, které jsou v lekci obsaženy:

- ✓ Brainstorming
- ✓ Deník
- ✓ Galerie
- ✓ Rozhovor

Literární námět:

Lizano M., Dauvillier L., Salsedo G. Dítě s hvězdičkou, Albatros, Praha 2012

Pomůcky:

- ✓ lístky se jmény
- ✓ rozhlasová zpráva – text k předčítání učitelem
- ✓ texty k předčítání
- ✓ žluté hvězdy
- ✓ arch papíru A1 (flip)
- ✓ malé papírky na konečné rozhodnutí
- ✓ triangl

Strukturované drama Holocaust z pohledu dítěte

1) HLAVNÍ TÉMA

Proč právě já? Čím se liším od ostatních?

2) VEDLEJŠÍ TÉMA

Zklamání, nedůvěra

Beznaděj

Opovrhování někým, výsměch a ponižování

Strach

3) OTÁZKA

Proč si někdo myslí, že jsme jiní?

Za co jsme ponižováni?

Zachráním se nebo nezachráním?

Ohrozím svým rozhodnutím svůj život a ohrozím život mých nejbližších?

Pokud děti nemají povědomí o židovském náboženství - možnost doplnit o motivaci ve formě seznámení s židovskou vírou (hodinu před uvedením SD).

Popis lekce

Osnova aktivit:

1. Jsme jiní než ostatní?
2. Seznámení s hlavní hrdinkou příběhu
3. Označení Židů Davidovou hvězdou
4. Cesta do školy
5. Co se to děje?
6. Jaký bude konec?
7. Reflexe

1. Jsme jiní než ostatní?

Výchovně vzdělávací cíl:

- Žáci se seznámí s různými druhy křestní jmen, rozliší křestní jména česká a židovská
- Žáci se pokusí vyjádřit své pocity a postoj k dané situaci

Zvolené metody vyučování:

- Hra s pravidly

Pomůcky:

- Kartičky s křestními jmény

Čas:

- 7 minut

Popis:

Učitel žákům nalepí na záda lístky se jmény. Někdo bude mít jméno židovské, někdo české. Učitel nechá žáky, aby se pokusily rozdělit na dvě skupinky podle jmen - Češi a Židé. Nevysvětlí jim, podle jakého kritéria se mají rozdělit. Po rozdělení následuje kruh a zásadní otázky na žáky - „Připadá si teď někdo odlišný od ostatních, když ví, že je Žid či Čech? Ten, kdo si připadá hodně jiný, může vstoupit do kruhu. Platí, že čím blíže středu, tím je to cítění silnější.“ (Pokud žáci nemají předchozí zkušenost s touto metodou, musí předcházet názorná modulace učitelem návodným příkladem).

Židovská jména: Abraham, Anna Hindel, Chaja Mirjem, Icik, Ignaz, Ingeborg, Inka, Isaak, Jeremiáš, Judith, Klementina, Lotti Debora, Martha, Mořic Erich, Rolf, Rudolf Ruben, Samuel, Selda, Sigmund, Šmaja

Česká jména: učitel doplní česká jména podle počtu zbylých dětí

Reflexe: Zpočátku děti nemohly přijít na to, podle jakého kritéria se mají rozdělit do dvou skupin. Bylo vidět, že se chtějí rozdělit na chlapce a děvčata a vymýšlely další jiné strategie. Proto jsem aktivitu ukončila, postavili jsme se do kruhu a vyzvala jsem je, aby se nám jeden po druhém představil – řekl své jméno a co rád dělá. Lístičky se jmény jsem dětem při představování přelepila na hrudník. Poté, když slyšely a viděly všechna jména, hned věděly, že se mají rozdělit na Židy a Čechy. Diskuse a aktivita, ve které děti měly vstoupit do kruhu podle toho, zda se cítí jiní, se nám velmi zdařila. Protože tyto děti ale znaly už z besed a hodin literární výchovy hodně o tématu židovství, téměř všichni Židé šli do kruhu. Proto jsem

zařadila po seznámení s Duňou další aktivitu (živé obrazy), která nebyla původně uvedena ve scénáři. Měla jsem ji pro tento případ připravenou. Je popsána v reflexi po následující činnosti. Při seznamování s hlavní hrdinkou jsem začala krátkým vyprávěním uvádět děti do děje, že naše Duňa se tak rozhodně zpočátku necítila, že chodila společně s českými dětmi do školy a necítila se nijak odlišná.

2. Seznámení s hlavní hrdinkou příběhu

Výchovně vzdělávací cíl:

- Žáci nahlédnou do života dětí za 2. světové války
- Žáci si utřídí historické souvislosti spojené s 2. světovou válkou

Zvolené vyučovací metody:

- Předčítání
- Diskuze v kruhu
- Slovní hra s pravidly
- Živé obrazy

Pomůcky:

- Fotky

Čas:

- 10 minut

Příběh:

Každé ráno jsem chodila do školy společně s kamarádkou Kateřinou a Izákem. Izák byl tak hezký!! Obě, Kateřina i já, jsme do něj byly zamilované. Ani jedna z nás se mu to neodvážila přiznat. Já jsem měla chuť mu to říct, ale Kateřina byla pořád s námi a mně se do toho před ní nechtělo. Ani o přestávce to nešlo, protože chodil do chlapecké školy a já do dívčí.

Popis:

Učitel nabídne žákům tři fotky děvčátek a ti mají za úkol se rozhodnout, která z nich by asi mohla být Duňa (naše hlavní hrdinka příběhu). Společně pak vyberou jednu fotku. (Učitel může žákům nabídnout možnost, že se skutečná fotka Duni nedochovala).

Žáci sedí v kruhu, učitel představí hlavní hrdinku Duňu (ukáže fotografii) a představí krátký úvodní příběh, co Duňa ráda dělá s kamarády. Učitel využívá knížky Dítě s hvězdičkou (Využívá ji jako oporu. Knižka je psána formou komiksu, takže během svého vyprávění učitel může ukazovat žákům přímo obrázky z knihy vztahující se ke kontextu.) „Duňa s kamarády ráda tančí“ - řekne a představí – ostatní to zopakují. Hra pokračuje po kruhu, každý řekne, co Duňu baví dělat s kamarády, jak si s kamarády hraje.

Pozn. Pokud žáci nebudou vědět, učitel navodí např. Při špatném počasí, když venku prší... V létě ve velikém horku... V zimě na sněhu...

Reflexe: Vybranou fotku jsme si viditelně vyvěsili ve třídě. Hra se vydařila, na rozdíl od prvního představení (kde se všichni představili, co rádi dělají sami) zde děti měly představit, co rády dělají se svými kamarády. Na toto místo jsem vložila živé obrazy. Děti jsem rozdělila do tří skupin po čtyřech, v každé skupině byly dvě židovské a dvě české děti. Každá skupina vytvořila živý obraz, co spolu rády české děti s židovskými dělají. Dvě skupiny živý obraz dokonce rozehrály. Pak nastala krátká reflexe formou rozhovoru o tom, jak se cítili. V tuto chvíli se děti shodly na tom, že při hře necítily, že by byly jiné, a že je pro ně velmi důležité přátelství.

3. Označení Židů Davidovou hvězdou

Výchovně vzdělávací cíl:

- Žáci získávají nové poznatky o životě Židů v období 2. světové války
- Žáci hledají důvody a argumenty, proč se některé dějinné události staly

Zvolené vyučovací metody:

- Předčítání
- Rozhlasová zpráva
- Brainstorming

Pomůcky:

- Davidova hvězda
- Policejní nařízení z roku 1941
- Arch papíru
- Psací potřeby

Čas:

- 15 minut

Příběh:

Už vím! Ten den byl stejný jako jindy... až do večera. Po cestě ze školy jsem vyslechla z rozhlasu zajímavou zprávu: Prosím Pozor! Na základě nařízení o policejních nařízeních říšských ministrů ze dne 14. listopadu 1938 se v dohodě s říšským protektorem v Čechách a na Moravě nařizuje Židům, kteří dovršili šestý rok života toto: Je zakázáno ukazovati se na veřejnosti bez židovské hvězdy, která musí být šesticípá ve velikosti dlaně, ze žluté látky, černě lemovaná s nápisem JUDE. Musí být nošena viditelně a pevně přišita na náprsní levé straně oděvu.

Popis:

České děti označí připravenou hvězdou židovské děti tak, aby hvězda byla na viditelném místě.

Žáci sedí v kruhu. Uprostřed je připraven arch papíru s otázkou Proč? Žáci hledají a zapisují své nápady (Brainstorming) a postřehy, proč přišlo toto nařízení, hledají důvod odlišení židovských lidí. Po vyčerpání nápadů jeden žák vše přečte nahlas.

Po ukončení této aktivity učitel arch vyvěsí na viditelném místě, aby měl každý možnost nahlédnout.

První kolizní problém.

Reflexe: *Po přečtení úryvku jsem řekla českým dětem, aby označily své kamarády Židy hvězdou. Seděly ve dvou řadách proti sobě. Pak jsem mezi ně dala arch papíru a řekla jim, aby přemýšlely, proč se tak stalo, proč musí být Židé označení. Děti začali psát své poznatky, nikoli pocity. Poupravila jsem původní otázku a chtěla jsem, aby české děti na svůj arch napsaly, jak se cítily, když označovaly své kamarády židovskou hvězdou a Židé, aby napsali své pocity z označení. Slovním naváděním jsem jim pomohla. Společně jsme si pak odpovědi přečetli a vyvěsili. Vybraná hesla: Já nechci být jiný... já nejsem jiný... pořád jsi můj kamarád... nechápu... zrada... konec přátelství?*

4. Cesta do školy

Výchovně vzdělávací cíl:

- Žáci se seznámí se zvláštními nařízeními proti židům v období 2. světové války
- Žáci se pokusí vnímat historické události na vlastní kůži

Zvolené vyučovací metody:

- Tiché čtení
- Připravená improvizace
- Fotka třídy

Pomůcky:

- Davidova žlutá hvězda
- Lístky se zadáním

Čas:

- 20 minut

Příběh:

Když jsem přišla domů, tatínek už byl doma z práce. Bylo to divné. Řekl nám, že byl dnes na velké schůzi a tam někdo navrhl, aby se z nás stala rodina šerifů. Vypadal šťastně, ale maminka byla smutná. Pravda je, že šerif... to je spíš pro kluky, ale nedělala jsem si z toho hlavu a nazítří ráno jsem pyšně předváděla svoji šerifskou hvězdu.

Hrozně jsem se těšila, že svou šerifskou hvězdu ukážu Kateřině a Izákovi. Kateřina mne však obešla bez povšimnutí. Nejdřív jsme si myslela, že žárlí, ale netrvalo dlouho a pochopila jsem, že je to mnohem horší. Izák se neobjevil vůbec a já jsem málem přišla pozdě do školy. „Duňo! Vezmeš si své věci a sedneš si úplně dozadu!“ Vůbec jsem nechápala, proč se na mne paní učitelka zlobí. Co jsem udělala, že nemůžu zůstat sedět na svém místě? Rozbrečela jsem se, ale paní učitelka si stála za svým rozhodnutím. Za celý den mne nevyvolala a o přestávce si se mnou nikdo nechtěl hrát. Jedna spolužačka mi řekla, že je to proto, že máme Davidovu hvězdu! Proč si tatínek vymyslel tuhle historku, když to není pravda? Nechápala jsem, proč když jsem Židovka, jsem najednou jiná než moje spolužačky... Dál jsem chodila do školy, kde dělali všechno proto, aby nás přesvědčili, že nejsme stejní jako naši spolužáci.

Popis:

Učitel žáky rozdělí do skupinek tak, aby v každé skupince bylo židovské dítě. Žáci teď mají za úkol sehrát krátkou scénku z prostředí školy, kde došlo k jasnému vyčlenění židovských dětí. Učitel rozdá skupinkám lístek se zadáním situace. Skupiny si zadání schovají, aby ostatní mohli přemýšlet, jakou situaci představují.

- Zadání:
- a) Děti se dál kamarádí s židovskými dětmi bez ohledu na chování paní učitelky
 - b) Děti by se rády kamarádily s židovskými dětmi, ale mají z toho strach
 - c) Děti vyčlení židovské děti ze svého kolektivu

Reflexe: Před tuto aktivitu jsem vložila ještě jednu aktivitu: fotografii třídy, abychom se plynule přemístili do školy a pro hlubší prožitek. Děti přicházely postupně do třídy a každý řekl jednu větu, co si o dané situaci myslí, co cítí. Velmi se jim to podařilo. Zazněly tyto věty: Stejně tomu nerozumím... tatínek mě chtěl asi chránit... Duňo, pořád jsi moje kamarádka... Nechápu tu učitelku... nevěřím jí... Poté následovala výše popsáná aktivita ve skupinách. Nechala jsem stejné skupiny – dvě české děti a dvě židovské. Děti rozehrály asi minutové improvizace. Ostatní měli poznávat, o co v dané situaci šlo, zda se spolu děti dál kamarádí, zda se něco změnilo. Podařilo se jim zachytit přesná zadání a pochopit, že každá skupina sehrávala jinou situaci. Dokonce poznaly, že druhá skupina českých dětí má obavy... dál se kamarádit s židovskými dětmi, i když by moc chtěly, a že je to mrzí. K tomu jsem krátce popovídala o tom, že spousta Čechů dál pomáhala Židům, ale někteří se báli Němců, báli se o svůj vlastní život, proto se raději Židů stranila, ale neubližovala. Někteří se však postavili proti Židům, možná ze strachu, možná k tomu měli úplně jiný důvod.

5. Co se to děje?

Výchovně vzdělávací cíl:

- Žáci se dostanou do neobvyklé situace, kterou se pokusí vyřešit
- Žáci nasbírají novou zkušenost při rozhodování

Zvolené vyučovací metody:

- Předčítání
- Hra v roli
- Ulička svědomí
- Horké křeslo

Pomůcky:

- Křeslo
- Kostýmní znak Duni (šátek)
- Arch papíru - hnědý (skříň) a modrý (nebe, volnost)

Čas:

- 20 minut

Příběh:

Nakonec se maminka s tatínkem rozhodla, že mne budou raději učit doma. Ven jsme moc nechodili. Přesto mám na tu dobu hezké vzpomínky. Když to bylo těžké, drželi jsme hodně spolu. Jednou v noci mne maminka vzbudila a volala na mne, abych si pospíšila. Nechápala jsem, co se to děje. Hrozně jsem se bála, ale nekřičela jsem. Nikdo z nás nekřičel. Na dveře se ozývaly strašlivé rány. Najednou mne tatínek chytil za rameno a utíkal se mnou do ložnice. Řekl mi, abych si vlezla do skříně. Pak řekl mamince, že si musím pospíšit a já si vzpomínám, že jsem jenom kývla. Než tatínek zandal víko, řekl mi, abych se nehýbala, dokud se pro mne nevrátí. Maminka mi pořád opakovala, jak moc mne má ráda, až jsem měla strach. A pak... mi tatínek řekl, že mě má moc rád a že jsem jeho zlatá holčička. Taky jsem jim chtěla říct, že je mám moc ráda. Moc moc moc... Ale neměla jsem čas... Slyšela jsem, jak policisté křičí a ptali se rodičů, kde jsem. Tatínek pořád klidně opakoval, že jsem odjela na venkov k příbuzným. Bylo to podruhé, kdy jsem slyšela tatínka lhát. Slyšela jsem, jak maminka pláče. Zacpala jsem si uši, abych už nic neslyšela. Nezabíralo to. Byl strašný kravál, jako by v bytě všechno rozbíjeli. Dokonce jsem cítila, jak posunuli moji skříň, ale ani jsem se nehnula, jak mi tatínek řekl. Zadržela jsem dech, abych si byla jistá, že mne nikdo neuslyší. Potom bylo už jen ticho... Co teď? Chvilku jsem čekala a stále bylo ticho. Chtělo se mi plakat, ale co když vojáci čekají, až se prozradím? Co když tam maminka leží a potřebuje moji pomoc?

Popis:

Učitel přečte další část příběhu a dostane se k nejtěžšímu momentu - rozhodnutí Duni. Žáci vytvoří uličku svědomí a každý si nejprve promyslí, jakou postavu ztvární, kdo chce Duně poradit, co má dělat. Pak si připraví krátkou radu pro Duňu, která bude uličkou procházet.

Reflexe: Po přečtení tohoto úryvku byly všechny děti velmi emotivně vtáhnuty do děje. Většina z nich v uličce představovala kamarády, ale objevila se zde i teta a andílek. Vstoupila jsem do role Duni a procházela uličkou. Protože mám malý počet žáků (drama hrálo 12 dětí), mohla jsem si dovolit s dětmi více rozehrávat. Takže s některými jsem si řekla i několik vět. Některé děti byly velmi nervózní, že poradí Duně špatně, velmi to prožívaly. Poté jsem řekla, že si zajdu ještě za svými kamarády do školy, kteří mi zůstali. Děti si posedaly jako ve škole a Duňa k nim mohla přijít.

Poslední setkání se svými kamarády

Horké křeslo

Žáci teď budou mít možnost ještě jednou si s Duňou promluvit. Duňa si sedne před skupinky svých spolužáků. Nejprve se radí se skupinkou židovských dětí a poté se skupinkou českých dětí. Následně učitel dá na zem dva archy papíru (hnědý a modrý) a žáci se rozhodnou, zda by Duňa měla či neměla opustit svou skrýš. V obou předchozích aktivitách představuje Duňu učitel v roli s kostýmním znakem (šátek). Po závěrečném rozhodování učitel spočítá kladné či záporné hlasy a podle toho se bude dál odvíjet příběh.

Reflexe: Snažila jsem se dětem při této aktivitě ještě více sdělovat, jaká nebezpečí číhají, když vylezu jako Duňa ze skříně, jaká nebezpečí mohou nastat, když zůstanu, co by se mohlo stát, když vylezu – že třeba zachráním maminku, která je zraněná, nebo naopak jsou tam vojáci, kteří číhají, až vylezu. Když zůstanu ve skříní, je možné, že o mně nikdo neví a já tam umřu. Změnila jsem hlasování na tajné. Deset dětí z dvanácti se rozhodlo pro to, aby Duňa vylezla. Při závěrečné reflexi většina dětí řekla, že se takto rozhodly proto, aby zachránily svoji maminku, že její život je

důležitější než jejich, že nemají strach ze své smrti, že radši by šly se svými rodiči do koncentračního tábora, i když ví, co by je tam čekalo.

6. Jaký bude konec?

Výchovně vzdělávací cíl

- Žáci se seznámí i s velmi stinnými stránkami historie, které se týkaly i dětí v jejich věku

Zvolené vyučovací metody:

- Předčítání

Čas:

- 8 minut

Nyní učitel na základě rozhodnutí žáků zvolí jeden z konců celého příběhu.

Příběh a) Duňa zůstane schovaná ve skříni

Stále bylo ticho. Napadlo mne zkusit zvednout desku. Nešlo to. Leželo na ní něco těžkého. Začala jsem plakat. Najednou jsem něco zaslechla. Byla to naše sousedka, která věděla, kam mne tatínek s maminkou schovali. Paní sousedka mi řekla, že si musím změnit jméno, že to moje zní moc židovsky. Hrozně se mi to nelíbilo, ale věděla jsem, že je to pro moje dobro. Od té doby už jsem nebyla Duňa, ale Simona. Chtěla jsem vědět, zda je tatínek s maminkou v pořádku, ale nikdo nic nevěděl. Jednoho dne jedni pánové rozhodli, že nemůžu dál zůstat se sousedkou v našem městě. Odvezli nás v noci na venkov. Musela jsem dělat, že sousedka je moje maminka. Bylo to těžké. I když jsem ji měla moc ráda, nechťelo se mi jí říkat maminko. Nebyla to přece moje maminka. Přesto jsem to udělala. S mamíškem jsem bydlela několik měsíců u jedné staré paní. Byla moc milá a moc nám pomáhala. Měla jsem velké štěstí. Obě se ke mně chovaly skvěle. Ale i když mě měly opravdu hodně rády, často jsem myslela na rodiče. Začala jsem chodit do katolického kostela. Později jsme se zase vrátily zpět do města, ale o rodičích jsem stále neměla žádné zprávy. Až pak jednoho dne se moje maminka objevila u nás v obýváku. Nevím, jak to říct, zhrozila jsem se. Nejdřív jsem ji nepoznala. Až po chvíli jsem si byla jistá, že je to moje maminka. Zas jsem měla svou mámu! Tatínek jako mnoho deportovaných se z koncentračního tábora už nikdy nevrátil. Marně mi vysvětlovali, že už ho neuvidím. Stále

čekám, že se vrátí.

b) Duňa opustí svou skrýš a vojáci ji odvedou společně s rodiči.

Nevydržela jsem to a silou se opřela o víko. Vypadlo s rachotem na zem. Okamžitě ke mně přiskočili vojáci a odvedli mne za rodiči. Maminka začala hlasitě plakat. Stála jsem přede dveřmi a dívala se na všechno, co jsme opouštěli. Moje postýlka, kdo v ní bude spát? Kdo se zachumlá do mých měkkých peřinek? Na koho se usměje každý večer šašek z obrázku na zdi?? Jak je to smutné opustit domov! Co se stalo? Já tomu nerozumím! Proč musíme odejít a vše známé tady nechat? Vyšli jsme na ulici a všichni na nás zírali. Mám se stydět? Problesklo mi hlavou. Cestou na nádraží dostal každý z nás číslo, které nám zůstalo po celou dobu. Tatínkovo číslo bylo 651 – maminčino 652 a moje 653. Od této chvíle jsme ztratili jména a stali se jen čísla. Nastoupili jsme do vlaku. Ve vagonu bylo tíživé ticho, každý přemýšlel, co bude dál. Dívala jsem se z okna a pozorovala vše kolem. Záviděla jsem těm lidem venku, kteří nemusí opouštět svůj domov. Po několika hodinách vlak zastavil. 3km od našeho cíle – Terezína. Němečtí vojáci nás vedli hlubokým sněhem přes pole. Šli jsme, bylo nám těžko a já si pamatuji, že mě tatínek podpíral a snažil se mi pomoci. Tušila jsem, že i moji rodiče jsou bezmocní. Náhle jsme my, děti, dospěly a věděly jsme, že se musíme o sebe postarat samy. Přišli jsme k cíli. TEREZÍN.

7. Reflexe

Deníková forma - Co na mne zapůsobilo, Co mne zaujalo, jak bych se zachoval/a já, měla bych strach a z čeho nejvíce?

Zvolené vyučovací metody:

- Deník

Pomůcky:

- Arch papíru
- Magnety, připínáčky

Čas:

- 10 minut

Popis:

Žáci do deníku (arch papíru) zapisují své dojmy z celého příběhu. Do svého deníku mohou zapsat cokoli, co je napadne k prožitému dramatu. Papíry poté magnety připevní učitel na tabuli (galerie), aby mohly děti své dojmy sdílet s ostatními. Je možné zařadit i diskuzi v kruhu, pokud to bude potřeba, pro lepší pochopení celého dramatu.

Závěrečná reflexe: Děti se rozepsaly a svoje deníky jsme vyvěsily okolo fotky Duni. Následovalo asi 10 min., kdy si děti četly postřehy svých spolužáků. Zajímavý byl deník jednoho žáka, který velmi myslel na budoucnost – napsal, že ještě před Terezínem by se rychle zeptal svého tatínka na adresu své tety, kdyby se náhodou zachránil, aby věděl, kam může jít.

Poté jsme ještě seděli v kruhu a děti si povídaly, co je nejvíce zasáhlo v celém příběhu, co je zaujalo, zda měly strach, a z čeho nejvíce, jaký čekaly závěr. Nejen, že se shodly na tom, že je nejvíce zasáhlo rozhodování a strach, který měly, když Duňa byla ve skříni, hrozně se bály, že Duně špatně poradí v uličce, ale také velmi řešily otázku přátelství – kdy označením skončilo kamarádství mezi Kateřinou a Duňou. Celé drama je inspirovalo k tomu, že si téměř všichni hned chtěli přečíst knihu o Duně. Ptali se, zda je tento konec také v knize. Prozradila jsem jen, že závěr v knize je jiný.

Pozn. Po skončení tohoto dramatu a po přestávce jsem přišla do třídy a celá třída hrála nějakou hru. Byli zapojení úplně všichni. Děvčata mi řekla: „Paní učitelko, my jsme teď super parta tady ve třídě“. Myslím, že sehrání tohoto dramatu na ně mělo velký vliv právě v otázce kamarádství a přátelství. Knihu si hned chtěla některá děvčata přečíst, dala jsem ji tu možnost. Knihu si mezi sebou půjčují.

ZAUJALO MĚ TO ŽE KVŮLI ROBIČŮM RISKOVALA
ŽIVOT. JA'BYCH ASI V TE' SKŘIŇI ZŮSTAL.
MEL BYCH STRACH Z TOHO ŽE MĚ
TY VOJÁCI ODVEDOU TAM KDE TO NEZNAJÍ
ŽE SE TAM S MIKYM NEBUDU ZMÁT
A ŽE BY MĚ TAM KAŽDÝ DEN
MOHLI ZABÍT V PLYNOVÉ KOMOŘE
A NEBO ZASTŘELIT TAKŽE JA'
BYCH ZŮSTAL VE SKŘIŇI KDYŽ
TO TAK RODIČE CHTĚLI.

Je mi to líto! Zlá doba!

Měla jsem strach když otevře
víko. Zapůsobilo to na mne hodně
lítoštivě. Když si představím jak muselo
být Duňe **STRÁŠNĚ!**

Hroůza!! A když si představím
jak mou rodinu s semnou vede p-
rič chce se mi přerčat celkově.

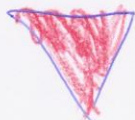
Duňa a její rodina se museli
mít hrozně. Byla to zlá doba!

Byly zlí! A ~~vůbec nemysleli~~
~~jak by bylo to~~ Vojáci nemysli
jak by bylo jim!! Je to strašné!
Vojáci nemysleli jak by bylo
jim!!

Svou rodinu nechci opustit!
záleží mi na rodině!

Já jsem se asi nejvíc bála, jak to
skončí s tou Dušou v té skříni.
Myslela jsem si, že vojáci už tam
nejdou. Ale naopak! Čekali na nás.
Měli jsme hlasovat pro "NE."

Ten příběh by byl určitě jiný,
a skončilo by to taky jinak.



Pak jsem se nejvíc divila tomu,
jak ale hlavně proč jsou oddělení
od nás. Jsou stejní jako my, a mají
stejnou mámu na šivota jako my.
Jedoucí by to tak měl brát.

Nikdo by se neměl VČLENŮVAT